

## Forord

Etter en lang og interessant periode, er jeg nå ferdig med min avsluttende masteroppgave i spesialpedagogikk. Det siste halvåret har vært lærerikt og jeg har tilegnet meg kunnskap om et tema som jeg ser på som aktuelt og viktig. Innleveringen betyr også slutten på min studietid, og jeg ser tilbake på fem interessante, lærerike og fantastiske studieår i Trondheim.

Det er flere personer jeg vil takke. Først og fremst min veileder, Else Johansen Lyngseth. Takk for god veiledning, motivasjon og nyttige innspill gjennom hele prosessen fra start til slutt. Takk for at du hele veien har hatt troen på både mitt prosjekt og på meg. Jeg vil også takke mine fire informanter for deres engasjement og for at dere ville dele deres gode erfaringer og refleksjoner. Uten deres hjelp hadde det ikke vært mulig å gjennomføre mitt forskningsprosjekt.

Jeg vil takke mine fantastiske studievenninner: Ida, Iselin, Marte, Laila, Cathrine og spesielt Mona. Takk for alle gode refleksjoner, motiverende ord og gode latter gjennom dette halvåret, og ikke minst takk for at dere har bidratt til å gjøre de siste årene av studietiden uforglemmelige.

Tilslutt vil jeg takke familie og venner for støtte, oppmuntring og for at dere alltid har hatt troen på meg, dere har vært uvurderlige! I tillegg vil jeg takke dere som har bidratt med grundig korrekturlesing og konstruktive tilbakemeldinger.

Trondheim, mai 2015.

Helene Øyhus

# Innholdsfortegnelse

<b>Forord</b> .....	
<b>1.0 Innledning</b> .....	<b>1</b>
1.1 Oppgavens aktualitet .....	1
1.2 Presentasjon av problemstilling .....	2
1.3 Oppgavens struktur .....	3
<b>2.0 Teoretisk rammeverk</b> .....	<b>4</b>
2.1 Et sosiokulturelt syn på språk .....	4
2.2 Barns språkutvikling.....	5
2.2.1 Barns språkproduksjon og språkforståelse.....	6
2.3 Språkvansker hos barn .....	7
2.3.1 Bloom og Laheys språkmodell (Innhold, form og bruk) .....	7
2.3.2 Impressive og ekspressive språkvansker.....	9
2.3.3 Spesifikke språkvansker .....	10
2.3.4 Tilleggsvansker.....	10
2.3.5 Kartleggingsprosessen .....	11
2.4 Språkstimulering i hverdagen .....	12
2.5 Barnehagepersonalets kunnskap og kompetanse .....	14
2.5.1 Samarbeid med foreldrene .....	15
2.5.2 Samarbeid med andre instanser .....	15
2.6 Tidlig innsats.....	16
2.6.1 Forebygging.....	17
<b>3.0 Metode</b> .....	<b>18</b>
3.1 Kvalitativ metode .....	18
3.2 Vitenskapsteoretisk tilnærming .....	19
3.2.1 Fenomenologisk forståelsesramme .....	19
3.2.2 Hermeneutisk fortolkningsramme .....	19
3.2.3 Forforståelse.....	20
3.3 Forskningsintervjuet .....	21
3.3.1 Intervjuenes form og innhold .....	21
3.4 Utvalg.....	23
3.4.1 Presentasjon av informantene .....	24
3.4.2 Gjennomføring av prøveintervju og de fire individuelle intervjuene .....	24

3.5	Etiske overveielser .....	25
3.5.1	Informert og fritt samtykke .....	26
3.5.2	Konfidensialitet .....	26
3.5.3	Båndopptaker .....	27
3.6	Analyse av datamaterialet .....	27
3.6.1	Transkribering .....	28
3.6.2	Fenomenologisk analyse .....	28
3.7	Kvalitet i kvalitativ forskning .....	30
3.7.1	Pålitelighet.....	30
3.7.2	Troverdighet.....	31
3.7.3	Troverdighet i forskerrollen .....	31
3.7.4	Naturalistisk generalisering .....	32
<b>4.0</b>	<b>Presentasjon av resultater og drøfting .....</b>	<b>33</b>
4.1	Språkvansker hos barn i barnehagen.....	33
4.1.1	Språkvansker .....	33
4.1.1	Drøfting av informantenes utsagn om språkvansker .....	34
4.1.2	Barn som bekymrer.....	35
4.1.2	Drøfting av informantenes utsagn om barn som bekymrer.....	36
<u>4.2</u>	<u>Støttende språkstimulerende tiltak for barn med språkvansker .....</u>	<u>38</u>
4.2.1	Språkstimulering i hverdagen .....	38
4.2.1	Drøfting av informantenes utsagn om språkstimulering i hverdagen.....	40
4.2.2	Hvilke tiltak settes i gang og hvilke tiltak vektlegges som særlig støttende for språkutviklingen for barn med språkvansker? .....	40
4.2.2	Drøfting av informantenes utsagn om tiltak som settes i gang og hvilke tiltak vektlegges som særlig støttende for språkutviklingen for barn med språkvansker .....	42
<u>4.3.1</u>	<u>Tidlig innsats som verktøy for forebygging av språkvansker .....</u>	<u>45</u>
4.3.1	Drøfting av informantenes utsagn om tidlig innsats.....	47
4.4	Barnehagepersonalets kunnskap og kompetanse .....	49
4.4.1	Kunnskap og kompetanse.....	49
4.4.1	Drøfting av informantenes utsagn om barnehagepersonalets kunnskap og kompetanse .....	51
4.4.2	Samarbeid med foreldrene .....	53
4.4.2	Drøfting av informantenes utsagn om samarbeid med foreldrene .....	54
4.4.3	Samarbeid med andre instanser .....	54
4.4.3	Drøfting av informantenes utsagn om samarbeid med andre instanser .....	55

<b>5.0 Oppsummering og avslutning .....</b>	<b>56</b>
5.1 Avsluttende kommentar.....	59
5.3 Fremtidig forskning .....	60
<b>6.0 Referanseliste .....</b>	
<b>7.0 Vedlegg .....</b>	
7.1 Intervjuguide .....	
7.2 Samtykkeerklæring.....	
7.3 Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste AS (NSD) .....	

## 1.0 Innledning

Tema for min masteroppgave er språkvansker i barnehagen. Jeg er opptatt av språk, og da spesielt perspektivet på barn og dets språkutvikling. Språket er en viktig del av oss mennesker og det er av stor betydning for vår plass i samfunnet. De fleste barn går i dag i barnehage, og de fleste begynner rundt 1 årsalderen. Barnehagen har dermed en enestående mulighet til å gi barna best mulige språklige forutsetninger for livet videre. Barnehagen har en viktig oppgave for å tilrettelegge hverdagen for alle barn, men spesielt de barna som har ulike vansker som eksempel språkvansker. Med bakgrunn i dette vil min masteroppgave se på hva barnehagepersonalet kan gjøre for å støtte barn med språkvansker, da spesielt gjennom språkstimulering i hverdagen.

### 1.1 Oppgavens aktualitet

Noe av det viktigste som skjer i et barns liv er å lære språk, da det er gjennom språket barnet får innsikt i seg selv, identitet og tilhørighet. Barnet lærer å forstå verden og går inn i et fellesskap med andre mennesker ved hjelp av språket. Språket er med andre ord avgjørende for den emosjonelle, sosiale og intellektuelle utviklingen (Høigård 2013, s. 17). En studie utført av Hollung-Møllerhaug (2010, s. 608 - 610) som baserte seg på spørreskjema til foreldre viste at 10 prosent av barn mellom 6 og 10 år har språkvansker. Konklusjonen var at 7, 5 prosent av barna hadde språkvansker som var knyttet til å snakke og forstå språk. Resultatene fra studien samsvarer med internasjonal forskning som viser at mellom 5 og 10 prosent av alle førskolebarn har en språkvanske (Bishop og Leonard 2000, s. ix).

Når språket er så avgjørende, hva kan barnehagepersonalet bidra med for å støtte barn som av ulike grunner har vansker med språket sitt? Som barnehagelærer og fremtidig spesialpedagog ser jeg viktigheten av den daglige språkstimuleringen som skjer i barnehagehverdagen. Fokus på språkstimulering i hverdagen for hele barnegruppen men spesielt barn med språkvansker, vil også gi en enestående mulighet for tidlig innsats. Ved å gå inn tidlig kan utfallet av språkvansken reduseres og barnets utvikling blir støttet på et tidlig tidspunkt. Regjeringen kom i 2006 – 2007 med St.meld. nr.16: *... og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring*, der begrepet tidlig innsats ble kjent. I Stortingsmeldingen trekkes det frem at barnehagen er den aller viktigste forebyggende arenaen utenfor hjemmet for barn som er i barnehagealder. Det vil altså si at tiltak for barn som har behov for tilrettelegging bør primært tilbys i barnehagen og når barnet er i barnehagealder. Med bakgrunn i dette, ble fokuset i min masteroppgave språkstimulering som tiltak for barn med språkvansker i barnehagen. Hagtv

og Horn (2012, s. 584 – 585) påpeker at en hverdag i barnehagen omfatter mange daglige situasjoner, for eksempel måltid, av- og påkledning samt overgangssituasjoner. I disse situasjonene kan barnehagepersonalet støtte barnas språkutvikling ved å bevisst gjøre slike situasjoner til språklig rike øyeblikk, nettopp på grunn av at det er så mange av dem. Hagtvet og Horn understreker videre at språkstimulering i hverdagsaktiviteter er et tegn på en god barnehage og høy faglig bevissthet.

## **1.2 Presentasjon av problemstilling**

Med bakgrunn i oppgavens aktualitet har jeg utarbeidet følgende problemstilling:

Hvordan kan barnehagepersonalet støtte barn med språkvansker gjennom språkstimulering i hverdagen?

For å besvare og presisere problemstillingen ble det utarbeidet fire forskningsspørsmål:

Hvilke tanker har informantene om språkvansker?

Hvilke tiltak vektlegger informantene som støttende for språkutvikling hos barn med språkvansker?

Hvilken erfaring har informantene med tidlig innsats som forebygging for språkvansker?

Hvilken innvirkning kan barnehagepersonalets kunnskap og kompetanse ha på arbeidet med språkvansker?

Språkvansker er et omfattende begrep med mange ulike definisjoner. I min masteroppgave har jeg valgt å se på begrepet språkvansker ut i fra følgende definisjon: Språkvansker brukes som en betegnelse når det er barn som av ulike grunner ikke utvikler språket i takt med sine jevnaldrende, og som har vansker med å forstå og å bruke språket i kommunikasjon med andre (Rygvold 2012, s. 326). Jeg har i tillegg valgt å avgrense masteroppgavens omfang ved å ha fokus på barn som har språket som hovedvanske, samt barn som har norsk som morsmål. I oppgaven har jeg ikke hatt fokus på barn med spesialpedagogisk hjelp og enkeltvedtak, da problemstillingen min omfatter hvordan språkstimulering i hverdagen kan støtte barn med språkvansker. Jeg valgte å intervju fire informanter, to spesialpedagoger og to pedagogiske ledere. Tre av informantene arbeider som pedagogiske ledere og en arbeider som styrer, men siden jeg var ute etter deres faglige utdanning valgte jeg å intervju to av informantene om deres spesialpedagogiske syn og de andre to om deres pedagogiske ledere syn. Jeg har derimot valgt å bruke betegnelsen barnehagepersonalet i min problemstilling. Dette er med bakgrunn i at informantene refererte til hvordan hele personalgruppen arbeider, og med

grunnlag i det kan det anees som avgjørende at hele barnehagepersonalet er involvert og aktive i arbeidet med språkvansker.

### **1.3 Oppgavens struktur**

Masteroppgaven er delt inn i 5 kapitler. I innledningskapitlet, kapittel 1, vil jeg gå inn på aktualiteten ved min masteroppgave. Deretter følger en beskrivelse av problemstillingen samt en beskrivelse av rapportens oppbygging. I kapittel 2 belyses det teoretiske rammeverket som er grunnlaget for oppgaven, og som er utgangspunktet for drøftingen av funnene i kapittel 4. Teorien anees som relevant og aktuell for å finne svar på problemstillingen og forskningsspørsmålene. Kapittel 3 vil presentere den vitenskapelige forskningsmetoden jeg har benyttet, og kapitlet vil starte med en redegjørelse av valg av metode og forskningstilnærmingen. Jeg vil deretter belyse beskrivelsen av datainnsamlingen, samt vil valg av informantene, etiske overveielser og analyse av datamaterialet også bli presentert. Til slutt vil undersøkelsens kvalitet, pålitelighet, troverdighet samt naturalistisk generalisering bli gjort rede for. Kapittel 4 er hovedkapitlet der funnene fra datamaterialet vil bli presentert, deretter vil funnene bli drøftet opp mot utvalg teori. Avslutningsvis, i kapittel 5, vil jeg oppsummere hovedfunnene fra drøftingsdelen. Jeg vil samtidig reflektere over sentrale funn sett i lys av masteroppgavens problemstilling og forskningsspørsmål.

## **2.0 Teoretisk rammeverk**

I dette kapittelet vil jeg presentere det teoretiske rammeverket for mitt forskningsprosjekt. Teorien ser jeg på som aktuell for å kunne belyse min problemstilling på best mulig måte, og rammeverket er utgangspunktet for videre drøfting i kapittel 4.0. Det foreligger i dette kapitlet teori om synet på språk, barns språkutvikling, språkvansker hos barn, språkstimulering i hverdagen, kartleggingsprosessen, barnehagepersonalets kunnskap og kompetanse samt tidlig innsats.

### **2.1 Et sosiokulturelt syn på språk**

I følge Kristoffersen (2005, s. 17) er språk overalt. I dagens samfunn er bøker, aviser og teknologien en del av vår hverdag, og gjennom disse vil vi møte på mange ulike språk. Kristoffersen påpeker videre at bare ved å gå ut døren vil du møte på språklige ytringer gjennom gatenavn, butikknavn eller reklametekster. Alle de språklige ytringene vi møter på har en ting til felles, de er informasjonsbærere eller kommunikasjonshandlinger. Tetzchner m.fl (1993, s. 14) understreker at språk eksisterer i alle menneskelige kulturer og er en naturlig del av all menneskelig aktivitet. Vi mennesker benytter oss av språket vårt i mange ulike situasjoner som for eksempel når vi handler, hører på radioen, leser eller diskuterer forskjellige temaer. Bele (2008, s. 11 - 12) poengterer at de siste årene har samfunnet blitt et høyteknologisk informasjonssamfunn som naturligvis øker kravene til enkeltindividets evne til å tenke, oppfatte og løse problemer ved hjelp av språket. De fleste har kanskje ikke utviklet bevissthet om hvordan det er å ha vansker som påvirker hvordan enkelte handler og uttrykker seg annerledes enn det som er forventet. Dette samsvarer med Sjøvik (2014, s. 172) som understreker at språket er det viktigste verktøyet vi mennesker innehar for å kunne formidle, kommunisere og dele tanker med andre.

Rygvoid (2012, s. 323) fremhever at barn tilegner seg språket gradvis når han eller hun er i et språklig samspill med omgivelsene uten at opplegget er organisert. I følge Haugen (2008, s. 38 – 41) er sosiokulturelle tilnærminger en overordnet betegnelse på sosiale teorisystemer. Det vil si teorier der fagpersoner er opptatt av hvordan barn blir påvirket av miljømessige faktorer. Det vil først fremst omhandle foreldrenes holdninger og verdier, samt økonomiske og politiske forhold i samfunnet barnet lever i. Det er den miljømessige helheten som barnet vokser opp i, i tillegg til barnets mest sentrale systemer som familie, venner og barnehage som barnet har daglig kontakt med, som er viktigst i denne sammenhengen (s. 38 - 41). Gjems (2011, s. 21) fremhever at forskere innenfor det sosiokulturelle synet på språk vektlegger



dialogen, da ordenes meninger tilegnes over tid ved at barn har egne erfaringer med ordene i ulike situasjoner. I det sosiokulturelle perspektiv blir språktilegnelsen sett på som et resultat av sosial samhandling, der barns kognitive, kulturelle og sosiale sider er av stor betydning. Gjems understreker at barn som bruker språk, vil lære språket og meningen bak ordene. Ved sosial samhandling med andre tilegner barnet seg ord og kunnskap om hvordan han eller hun kan uttrykke seg når hensikten er å formidle et budskap til en annen person.

Lev Vygotsky (1896 – 1934) var en russisk psykolog som la grunnlaget for det sosiokulturelle læringssynet. Dette var bakgrunnen for teorien hans om barnets nærmeste utviklingszone, som tok utgangspunkt i nivåene i barns utvikling. Det er forholdsvis to nivåer Vygotsky fokuserer på, det første nivået er der barnet er akkurat nå, det vil si hva barnet mestrer med tanke på tidligere erfaringer. Det andre nivået er barnets potensielle nivå, med andre ord det barnet kan mestre ved hjelp av en voksen eller et annet barn. Den nærmeste utviklingssonen er altså sonen mellom disse nivåene, der målet er å ha kunnskap om barnets mestring her og nå, samt å tilrettelegge aktivitetene slik at barnet opplever utfordringer som er tilstrekkelige (Vygotsky 1978, s. 86). Han beskriver internalisering av ny kunnskap ved barnets språkutvikling som todelt. Først på et sosialt nivå, altså mellom mennesker (interpsychological) og deretter på et individuelt nivå, det vil si inni barnet (intrapsychological)(s. 57). Bruner (1983, s. 39 - 41) har videreutviklet Vygotsky sine teorier, og i den forbindelse utviklet han et støttesystem for språktilegnelse. Han lanserte uttrykket støttende stillas, som innebærer at barn får støtte til språkutviklingen fra kompetente barn eller voksne.

## **2.2 Barns språkutvikling**

Det vil være essensielt at barnehagepersonalet har kjennskap til hva som blir sett på som normal språkutvikling hos barn, for å ha mulighet til å se om enkelte barn avviker fra det som blir sett på som aldersadekvat. Høigård (2013, s. 118) poengterer at det er viktig for barnehagepersonalet å følge med i barnas språkutvikling, og ha et fagspråk som gir muligheten til å beskrive språkutviklingen til enhver tid. Høigård understreker videre at det er spesielt viktig i tilfellene der barn av ulike grunner ikke følger den aldersadekvate språkutviklingen. Fagspråket kan fungere som et redskap som barnehagepersonalet trenger når de skal kommunisere med andre om barnets språkvansker, på den måten blir det lettere å komme frem til eventuelle tiltak og tilrettelegging (s. 118). Tetzchner m.fl (1993, s. 15) påpeker at et viktig spørsmål er når barns språkutvikling begynner. Tradisjonelt sett har fagpersoner antatt at språkutviklingen starter når barnet sier sine første ord, og det skjer som regel rundt 1 årsalderen. Hansen (2003, s. 13) poengterer imidlertid at barns språkutvikling

starter fra fødselen av. Spedbarnets evne til å delta i gjensidige utvekslinger i en form av samtale, viser at barn tidlig lærer kunsten å kommunisere. Kommunikasjonen på dette tidspunktet vil ikke inneholde ord, men vil bli utført i form av følelsesuttrykk og gester. Hansen påpeker videre at samspillet i nyfødtfasen i hovedsak er et produkt av omsorgen og stimuleringen omsorgspersonen møter spedbarnet med. Dette bekreftes av Krogstad (2013, s. 108) som understreker at selv om de tidlige dialogene mangler ord og derfor ikke har et verbalspråklig innhold, er dialogen fortsatt et tegn på dialogisk kompetanse. Han belyser videre at det er utslagsgivende at omsorgspersonene sørger for at barnet opplever støtte til utvikling og utprøving for å kunne utvikle språklig kompetanse senere.

### **2.2.1 Barns språkproduksjon og språkforståelse**

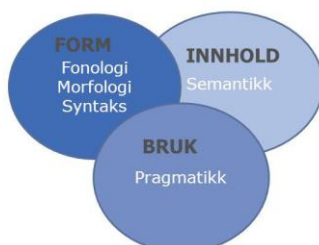
Tetzchner m.fl (1993, s. 15) understreker at tidligere sammenlignet fagpersoner språket hos barn og voksne for å kunne avgjøre om et barn avvek fra den normale språkutviklingen. I dag legges det mer vekt på å studere barns språk ut fra deres egne forutsetninger, og at fokuset ligger på utviklingen barnet går gjennom og hva den forteller om barnet. Ottem og Lian (2008, s. 32) poengterer at de fleste barn sier sine først ord ved 12 måneders alderen. Når barn er 18 til 19 måneder gamle har de ofte tilegnet seg rundt 50 ord, og etter hvert begynner de å sette sammen ord og lage sine først to-ords ytringer. Ottem og Lian fremhever videre at det er viktig å huske på at det er stor variasjon med tanke på tidspunktet barn begynner å snakke, noen begynner sent men utviklingen går raskt når de først begynner. En regel kan være at de voksne bør være oppmerksomme hvis barnet ikke er begynt å bruke noen ord ved 22 måneders alderen og hvis barnet ikke har begynt å bruke setninger ved 30 måneders alderen (s. 32). Det er imidlertid ikke bare barns språkproduksjon som er viktig, da barns språkforståelse i mange tilfeller kan være svekket på grunn av en språkvanske. Lervåg og Lervåg (2014, s. 170) slår fast at språkforståelsen omhandler at barn mestrer språkets innhold, det vil si at barnet lærer seg betydningen av ordene. I følge Rygvold (2012, s. 336) har barn med språkvanser ikke aldersadekvat språkforståelse på grunn av blant annet svak begrepskunnskap eller vansker med språklig prosessering. Faste rutiner i hverdagen kan bidra til at barnet innehar en forutsigbarhet om hva som skal foregå, noe som igjen kan føre til at situasjonsforståelse vil støtte barnets språkforståelse. Visuell støtte som tegn eller bilder kan også være til god støtte for barn som har vansker med språkforståelsen poengterer Rygvold videre.

## 2.3 Språkvansker hos barn

Rygvoold (2012, s. 326) påpeker at det er noen barn som av ulike grunner ikke utvikler språket i takt med sine jevnaldrende, og som har vansker med å forstå og bruke språket i kommunikasjon med barn og voksne rundt seg. Det er stor variasjon blant barn når det gjelder språkutvikling, og det fører til at det ikke alltid er like enkelt å avgjøre om et barn ikke følger en forventet utviklingstakt på grunn av forsinket språkutvikling eller om det er en språkvanske. De siste årene er språkvansker blitt en vanlig betegnelse på de varierte vanskene hos barn som av ulike grunner ikke utvikler språket som forventet (s. 326). Dette samsvarer med Lie (2014, s. 184 – 185) som understreker at barn med språkvansker omhandler de barna som av en eller annen grunn har vansker med å tilegne seg aldersadekvate språkferdigheter. Med andre ord er barnets språkutvikling et avvik fra den normale og kontinuerlige språkutviklingen som de fleste barn følger. Hun fremhever at det er et viktig poeng at avviksbredden i barns språkutvikling er stor, det vil si at det er noen barn som er sene på enkelte områder mens andre ikke er det. Det vil tilsi at de voksne må være bevisste på dette, men samtidig bør bekymringen komme når vanskene ikke går over når barnet blir eldre belyser Lie. Ottem og Lian (2008, s. 31) presiserer at de fleste tenker på språkvansker hos barn når det omhandler vansker med å uttale ordene riktig, og at dette er noe som vil rette seg selv etter hvert. Men når barn har slike vansker, dreier det seg som uttale- eller talevansker. De understreker videre at språkvansker hos barn er et langt mer alvorlig og omfattende problem. Språket er et dynamisk system som består av symboler, og når barn har språkvansker vil det si at de ikke har tilgang til symbolsystemet. Hvis barnet har god tilegnelse av språket som symbolsystem, vil det innebære at barnet forstår hva andre sier og at han eller hun kan skape tanker som uttrykkes i form av ord og setninger som passer i sammenhengen.

### 2.3.1 Bloom og Laheys språkmodell (Innhold, form og bruk)

Språkvansker er et stort og omfattende begrep, og i følge Høigård (2013, s. 223 – 225) blir det delt inn i fem ulike vansker. De fem vanskene er deretter delt inn i tre overordnede kategorier som er innhold, form og bruk. Dette samsvarer med Bloom og Lahey (1978, s. 22) som på en teoretisk lingvistisk måte har forsøkt å forklare språkssystemet vårt gjennom å utarbeide en språkmodell.



## **Form (Syntaktiske, fonologiske og morfologiske vansker)**

I følge Uri (2000, s. 150) er syntaks læren om hvordan ord settes sammen til setninger. Et annet ord for syntaks er setningslære, men syntaks vil også omhandle hvordan deler av en setning er bygd opp. Sjøvik (2014, s. 184 – 185) påpeker at syntaktiske vansker viser seg ved at barnet har manglende evne til å produsere setninger og/eller å oppfatte meningen i en setning når bøyningen av ordene blir endret. Barn med syntaktiske vansker bruker ofte feil ordrekkefølgen i setninger, og setningene blir ofte reduserte ved at for eksempel pronomen blir brukt feil eller mangler. Rygvold (2012, s. 325) fremhever at fonologi er språkets form, som med andre ord vil si hvilken funksjon språklydene har i språket og hvordan språkllyder skiller ordenes betydning fra hverandre. I følge Bjerkan (2005, s. 218 – 219) vil fonologiske vansker innebære at barn har vansker med å tilegne seg lydsystemet i språket. Det vil si at barnet har vansker med systemet av lyder, noe som ikke nødvendigvis vil si at barnet har vansker med å uttale enkeltlyder. I mange tilfeller blir vanskene synlige når det gjelder uttale av ord som /t/, /d/, /g/ og /k/, samt at barnet ofte kan erstatte en språkllyd med en annen.

Høigård (2013, s. 223 – 225) understreker at når barn har vansker med å kunne analysere og bruke grammatiske morfemer, har barnet en morfologisk vanske. Barnet oppfatter ikke at ordets betydning kan forandre seg ved bøyning av substantiv, verb og adjektiv. Et eksempel kan være at barnet ikke forstår at – er i katter vil si at det er flere katter eller at – te i spiste betyr at handlingen å spise er avsluttet. Barnet vil derfor ofte holde seg til ubøyde former som «katt spise» (s. 223 - 255). Kjølås (2001, s. 47) poengterer at mange av de grammatiske vanskene et barn med språkvansker innehar, vil alle barn inneha på et tidlig stadiet i normalutviklingen. Det eksisterer imidlertid ingen forskning som viser til når barnehagepersonalet kan forvente at barn skal mestre ulike ordbøyninger.

## **Innhold (Semantiske vansker)**

Rygvold (2012, s. 325) påpeker at språkets innhold eller semantikk omhandler ord og betydningen av ordkombinasjoner. I følge Sjøvik (2014, s. 184) er det karakteristisk for barn med semantiske vansker at de har et lite ordforråd, ofte i kombinasjon med et enkelt meningsinnhold. Vanskene vil være forbundet med språkforståelsen samt vansker med å tilegne seg nye begreper. Med bakgrunn i dette vil barna få vansker med å uttrykke følelser og tanker. Sjøvik understreker videre at semantiske vansker kan ha en sammenheng med fonologiske, morfologiske og syntaktiske vansker.

## **Bruk (Pragmatiske vansker)**

Pragmatiske vansker omhandler vansker med å bruke språket. Det vil si at det hemmer ferdigheten om hvordan barnet gjenkjenner og oppfyller språkets sosiale regler. Eksempler på dette kan være å opprette kontakt, turtaking eller det å føre en dialog med en annen person. Pragmatiske vansker kan også omfatte ikke-verbal kommunikasjon, altså at barnet kan ha vansker med å forstå og/eller bruke kroppsspråk, variert stemme etc. Ferdighetene som blir hemmet på grunn av denne vansken kan ha konsekvenser for samspillet med andre barn i lek og andre aktiviteter i barnehagen. Pragmatiske vansker kan derfor påvirke barnets sosiale kompetanse og kommunikative ferdigheter, men et barn kan imidlertid ha pragmatiske vansker på tross av gode talespråklige ferdigheter (Sjøvik 2014, s. 185). Rygvold (2012, s. 325) bekrefter Sjøviks definisjon av pragmatiske vansker, og poengterer at ord og ytringer må forstås i sammenheng med situasjonen eller konteksten de brukes i. Pragmatikken vil derfor omhandle hvordan barn bruker og tolker språket på en passende måte i forskjellige sosiale sammenhenger.

### **2.3.2 Impressive og ekspressive språkvansker**

ICD-10 er utviklet av Verdens Helseorganisasjon og er den internasjonale statistiske klassifikasjonen av sykdommer og beslektede helseproblemer. I ICD-10, som er den tiende revisjonen blir det presisert at språkvansker deles inn i gruppene ekspressive språkvansker og impressive språkvansker. Ekspressive språkvansker blir beskrevet som vansker med språkproduksjonen. Det vil si at barnets verbale uttrykk ligger under det aldersadekvate nivået, mens språkforståelsen imidlertid kan ansees som normalt (ICD-10, 2015). Lind m.fl (2000, s. 90) bekrefter ICD-10 sin definisjon, de understreker også at ekspressive språkvansker omhandler vansker med å produsere språk. Impressive vansker blir i ICD-10 beskrevet som en utviklingsforstyrrelse der barnets språkferdigheter er under det aldersadekvate nivået, det vil med andre ord si vansker med språkforståelsen (ICD-10, 2015). Lind m.fl (2000, s. 90) påpeker imidlertid at det er vanskelig å kategorisere ekspressive og impressive språkvansker som to ulike vansker. De presiserer at hvis et barn ikke forstår språket, vil det påvirke barnets evne til å produsere språk og omvendt (s. 90). ICD-10 sin definisjon bygger på Reynells språkprosesser. Det som skiller definisjonene er at Reynell benytter seg av begrepene reseptive språkprosesser når det gjelder språkforståelsen, men han bruker samme begrep som ICD-10 når det handler om språkproduksjonen (Sjøvik 2014, s. 175).

### **2.3.3 Spesifikke språkvansker**

I følge Ottem og Lian (2008, s. 32 - 33) definerer fagpersonalet spesifikke språkvansker (SSV) ut i fra inklusjons- og eksklusjonskriterier. Eksempler på kriterier for SSV er at barnet har normal hørsel, ingen tegn til nevrologiske dysfunksjoner, at utførings-IQ ligger på 85 eller høyere eller at barnet skårer lavere enn standardavviket på standardiserte språktester. Videre påpeker Ottem og Lian at det vanligvis kan gis en forklaring på hvorfor barn har vansker med språket, men i mange tilfeller finnes det ingen god forklaring. I slike tilfeller bruker en begrepet spesifikke språkvansker, altså barn som har språkvansken som sin hovedvanske. Når fagpersonalet benytter seg av inklusjons- og eksklusjonskriteriene som nevnt ovenfor, finner en at 5 – 7 prosent av alle barn har SSV. Lyster (2014, s. 208) påpeker at barn med spesifikke språkvansker strever med språkets grammatikk og syntaks, i tillegg til at de sjeldent utvikler et adekvat ordforråd. Barn med spesifikke språkvansker har også større eller mindre vansker med det verbale minnet og hurtig bearbeiding av språklig informasjon. Når barn innehar et dårlig fonologisk minne kan det påvirke hvor godt de lærer nye koder for ord, noe som fører til at det blir vanskelig å lære nye ord. Vansker med bearbeiding av språket viser seg ofte i ordleting. Barnet finner ikke ordet for handlingen som skal betegnes eller en spesifikk ting, og barnet bruker derfor uttrykk som «den tingen der». Lyster understreker videre at når fagpersoner vurderer språket hos et barn, blir det sett på hvordan barnet mestrer form og innhold i språket i tillegg til hvordan barnet bruker språket (s. 208). Lysters definisjon samsvarer med Bele (2008, s. 10) som poengterer at spesifikke språkvansker innebærer at barn har vansker med å bruke språket samt å forstå hva andre sier. Spesifikke språkvansker blir ofte mer fremtredende jo eldre barnet blir, siden barnet etter hvert opplever større krav til språk og kognitiv funksjon. Det er derfor vanlig at barnet får problemer når det gjelder læring, og det er viktig at det blir satt i gang tiltak så fort vanskene viser seg.

### **2.3.4 Tilleggsvansker**

I følge Schjølberg m.fl (2008, s. 25) vil barn med språkvansker ofte inneha andre vansker. Da er det snakk om sameksisterende vansker eller komorbiditet. Barn med språkvansker kan ofte ha vansker med å kommunisere med andre, og kan derfor reagere unormalt når de ikke forstår andres kommunikasjonsmåter. Dette kan føre til frustrasjon, isolasjon, mangel på initiativ og dårlig læringsmuligheter. I tilfeller der barnet i tillegg viser mye aggresjon, svake sosiale ferdigheter eller er svak på det motoriske området, kan det bli utfordrende å tilrettelegge for læring og mestring. Dette samsvarer med Ottem og Lian (2008, s. 42) som påpeker at barn

med språkvansker ofte opplever en fortvilelse over sosiale vansker og vansker med læring, noe som kan vise seg i tilbaketrekning eller mer utagerende atferd.

### **2.3.5 Kartleggingsprosessen**

I følge Lyngseth (2014, s. 311) er målet med kartlegging å innhente spesifikk informasjon om barnets forutsetning, utvikling og interesser på forskjellige områder. Hun presiserer videre at kartlegging er et overordnet begrep, og at observasjon, samtale med foreldrene, tester og utredning er eksempler på underordnede begreper i denne sammenhengen. Buli-Holmberg (2012, s. 79) fremhever viktigheten av kartlegging i forhold til å sette i gang tidlig innsats i barnehagen. Målet med kartleggingen er at barnehagepersonalet skal innhente informasjon om barnets forutsetninger og behov, og deretter bruke informasjonen som grunnlag for å utforme tilpassede tiltak. Espenakk m.fl (2007, s. 37 - 42) understreker at kartlegging er en prosess der barnehagepersonalet skal samle inn informasjon om barnets språklige utvikling og eventuelt hvilke tiltak det er behov for. Kartlegging er grunnlaget for å kunne avdekke språkvansker, for å identifisere utviklingspotensialer og for igangsetting av tiltak. Kartlegging av barns språklige ferdigheter bør omfatte tre steg: samtale med foreldrene, observasjon og testing.

Det blir videre påpekt at første steg er samtale med foreldrene, dette steget er viktig da foreldrene kan bidra med bakgrunnsinformasjon om barnets språklige fungering i hjemmet. Observasjonen er det andre steget, og det kan enten være usystematisk observasjon som er spontan eller systematisk observasjon som er planlagt ut i fra hvilken språkvanske det er snakk om. Mørland (2014, s. 91) belyser at i tillegg til observasjonsmetoder, kan det være hensiktsmessig å anvende annet kartleggingsmateriell. Espenakk m.fl trekker frem at det tredje steget er tester, det vil si at en bruker språklige tester for å finne ut hvor barnet befinner seg i utviklingen av ulike språkområder. Omfattende språktester har muligheten til å måle hva barnet mestrer og hva barnet strever med (Espenakk m.fl. 2007, s. 37 - 42). I følge Høigård, Mjør og Hoel (2009, s. 66) er TRAS (tidlig registrering av språk) et screeningsverktøy som blir brukt for å vurdere barns språkutvikling. TRAS tar for seg blant annet barnets språkforståelse og språkproduksjon. Lie (2014, s. 191) presiserer at det stilles krav til barnehagepersonalets kompetanse ved bruk av TRAS. Barnehagepersonalet må inneha kompetanse når det gjelder bruk og tolkning av TRAS, samt oppfølging av resultatene av TRAS kartleggingen. Østrem og Pettersvold (2012, s. 19 – 21) hevder at kartlegging gjennom standardiserte verktøy handler i bunn og grunn om jakten på det normale barnet. Kartlegging omfatter ikke alle sidene ved et barns språklige kompetanse, selv det er mulig å fange opp blant annet barnets ordforråd og uttale. Det blir videre påpekt at et barns språklige kompetanse vil også innebære

de mange språksbrukssituasjonene et barn deltar i gjennom en barnehagehverdag, noe som ikke kan fanges opp gjennom kartlegging.

## **2.4 Språkstimulering i hverdagen**

Espenakk m.fl (2007, s. 71) påpeker at tradisjonelt har barnehagene tenkt at språkstimulering skal begrenses til bestemte timer i hverdagen. I dag er tankegangen at språkstimuleringen skal gå som en rød tråd gjennom hele dagen, og at språket skal være knyttet til alle aktiviteter og situasjoner. I følge Haugstad (2014, s.11) har barnehager lange og gode tradisjoner for å jobbe ut fra uformelle læringsituasjoner. Språk og læring skjer i de mange forskjellige uformelle situasjonene i barnehagehverdagen, enten mellom den voksne og barnet eller mellom barn. Eksempler på slike situasjoner er av- og påkledning, måltider, bleieskift, toalettbesøk og leksituasjoner. Haugstad understreker at disse eksemplene er gode situasjoner for barn å lære språk. Han påpeker videre at det også er viktig med de formelle læringsituasjonene hvis det er nødvendig for barnets språkutvikling, og at de kan fungere som et supplement til de mer uformelle læringsituasjonene som ble nevnt ovenfor. De formelle læringsituasjonene bør være strukturerte og tilpasset barnet, og de kan brukes både for den generelle språkstimuleringen og i arbeidet med språklig bevissthet i barnegruppen (s. 11). Hagtvet (2004, s. 123) poengterer viktigheten av språklig dialog i de faste rutinene i barnehagehverdagen, og at det har en viktig utviklingsfremmende betydning. Det språklige samspillet i rutinesituasjonene blir en viktig del av barns språkutvikling på grunn av at det er mange hverdagssituasjoner i et barns liv, og daglige drypp vil gi påvirkning over tid. Kjente rammer og forutsigbare situasjoner gir erfaring samt mening til ord og begreper. Hun fremhever at rutinesituasjonene kanskje er det viktigste stillaset i barns språkutvikling.

### **2.4.1 Voksenrollen**

I følge Espenakk m.fl (2007, s. 72) er det utslagsgivende at de voksne er bevisste i sin rolle som språklige forbilder for barn. Det er nyttig for barn med modell læring, slik at barnet har mulighet til å imitere språklige ytringer som han eller hun ikke har i sitt vokabular. Når det gjelder barn med språkvansker, er det vesentlig at de voksne tilpasser seg deres nivå. En må finne en balanse mellom å ikke snakke «over hodet» på dem men heller ikke bruke et for enkelt språk i forhold til deres ferdigheter. Det blir videre påpekt viktigheten av å ikke rette på barnet. Det vil si at den voksne skal gjenta det barnet sier på riktig måte uten å rette på utsagnet, på den måten bekrefter den voksne det barnet sier. Et eksempel kan være at barnet peker på en katt og sier «tatt». De voksne bør i en slik situasjon bekrefte barnets utsagn og



si:» Ja der er det en katt». (s. 72). Dette samsvarer med Rygvold (2012, s. 337) som understreker at en bør unngår å rette på barnas utsagn direkte men at den voksne heller gjentar ordet på den korrekte måten. Rygvold (2012, s. 337) understreker videre at det er grunnleggende at barnehagepersonalet og andre voksne som er rundt barn og unge med språkvansker, reflekterer over eget språk. De voksne må være bevisst på at språket ikke skal være for enkelt eller for avansert med tanke på barnets språkferdigheter. Hun påpeker at det er den voksnes ansvar å endre tilretteleggingen hvis barnet ikke tilegner seg språket som forventet under vanlige forutsetninger. Både foreldrene og barnehagepersonalet må reflektere over sine språklige responser til de barna som ikke responderer aldersadekvat på vanlig språklig samspill. Målsettingen må være at de voksne rundt barna tilrettelegger hverdagen slik at barnet har mulighet til å bruke og utforske språket.

Hagtvet (2004, s. 113) presiserer at det lenge har vært antatt at imitasjon har en stor rolle i språkutviklingen. Når barn har mulighet til å imitere andre rundt seg på eget initiativ, vil barna lære av gjentakelsene og på den måten vil imitasjonen bli en aktivitet som fremmer læring. Dette vil stille store krav til barnehagepersonalets bevissthet rundt å være språklige forbilder for barna. Hun poengterer videre at språkstimuleringen som skjer i barnehagen skal være «jeg-forankret», altså at det bør ta utgangspunkt i barnets behov og interesserer. Det er viktig at opplegget styrker barnets identitetsdanning, selvbilde og selvfølelsen på en positiv måte (s. 11). Dette bekrefter Haugstad (2014, s.13) som påpeker at barnehagepersonalet bør ta utgangspunkt i barnets interesserer og kompetanse. Det er viktig at den voksne legger merke til hva barnet er opptatt av og hva det leker med. La barnet få være med å bestemme slik at han eller hun får eieforhold til opplegget som er planlagt, på den måten får barnet en indre motivasjon for å tilegne seg ny kunnskap. Han understreker videre at et hovedprinsipp for all god læring, er at ny kunnskap, altså det som skal læres bør knyttes opp mot det barnet kan fra før av.

#### **2.4.2 Stimulering av begreper, munnmotorikk, sang, rim og regler**

I følge Høigård, Mjør og Hoel (2009, s. 15) er et begrep det hvert enkelt individ forstår med ordet som blir sagt. Det vil si de indre forestillingene som dukker opp når barnet hører eller leser ordet. En viktig del av barns språkutvikling omhandler å utvikle og nyansere begreper, at de blir sortert og klassifisert i over- og underbegreper som for eksempel frukt eller mat. Begrepene barnet har tilegnet seg vil vekke assosiasjoner og både negative og positive følelser, noe som fører til at begrepene blir dypere enn bare forklaringen fra en ordbok.

Hagtvet (2004, s. 208 – 209) poengterer at begreper kan i prinsippet læres på to måter, gjennom førstehåndserfaring eller andrehåndserfaring. Fagpersoner har gjennom tidene vært uenige om hvilken av måtene som er den mest gunstige for å lære seg nye begreper. Det er derimot liten tvil om at barn lærer begreper både gjennom erfaring og ved at voksne forklarer. Imidlertid kan mye tyde på at begreper som innlæres via erfaringer og følelser, altså førstehåndserfaringer huskes ofte bedre. Begrepsstimulering vil oftest foregå i de daglige situasjonene som tidligere nevnt. Kort oppsummert vil det si at det legges ord på livet, det barnet gjør, det barnet opplever og føler. Dette samsvarer med Espenakk m.fl (2007, s. 49) som påpeker at førstehåndserfaring vil si at barnet har direkte erfaring med gjenstander og opplevelser, mens andrehåndserfaring omhandler forklaring og beskrivelse med ord. De understreker at det er grunnleggende at barnet får flest mulige førstehåndserfaringer og at de har voksne rundt seg som er bevisste på hvordan de benevner gjenstander. For å si det enkelt: barn må se, høre, røre og gjøre.

Palsdottir (2008, s. 147 – 148) belyser at det er noen barn som av ulike grunner får vansker med å uttale enkelte språklyder. For å kunne lære å uttale lydene riktig, vil barnet ha stor nytte av ulike aktiviteter som trener musklene i ansiktet, leppene, munnen og tungen. Det er derfor viktig at barnehagepersonalet er bevisste på å bruke munnmotorikkøvelser i både formelle og uformelle hverdagssituasjoner. I følge Høigård (2013, s. 232) er musiske aktiviteter en aktivitet som i særlig grad fremmer barns språkutvikling, det vil si aktiviteter som lyd, rytme og rim. Det innebærer sang, musikk, dikt, rim og regler etc. Høigård påpeker at når barn begynner å tulle med språket, tar de språket til eie. Veien til å kunne se språket og snakke om det blir derfor kort. Hun poengterer i tillegg at barn som gjentatte ganger er med å synge sanger som innehar et fortellende innhold, kan framføre mye lengre tekster gjennom sangen enn det de kan snakke.

## **2.5 Barnehagepersonalets kunnskap og kompetanse**

I barnehagen er det nødvendig at barnehagepersonalet har kjennskap til ulike former for forebyggende tiltak slik at alle barns behov skal kunne imøtekommes. Derfor trenger barnehagepersonalet kunnskap, bevissthet og ferdigheter om hvordan de kan tilpasse både aktiviteter og det fysiske miljøet for å kunne gi alle barn mulighet til utvikling. For å fange opp barna som har behov for særskilt tilrettelegging, er det vesentlig å etablere et system. Det vil innebære blant annet kartlegging knyttet til det fysiske miljøet samt barns språklige, kognitive, sosiale og emosjonelle utvikling (Buli-Holmberg 2012, s. 77).

I følge Nilsen (2014, s. 41) er det ofte at barnehagepersonalet uttrykker bekymring for et barns språkutvikling. I slike tilfeller vil det være fundamentalt å ha kompetanse til å samarbeide med kollegaer og ledelsen, slik at barnet kan motta best mulig hjelp i forbindelse med vanske. For å kunne identifisere barnets vanske, må barnehagepersonalet som arbeider med barnegruppen som barnet er en del av, samarbeide i utredningen. Daglig leder må i tillegg involveres i prosessen, da det er han eller hun som skal henvise et barn til ulike hjelpeinstanser hvis det blir nødvendig. Gjennom dette samarbeidet blir det utført observasjoner, kartlegging og tiltak settes i gang. Røkenes og Hansen (2012, s. 9 – 12) påpeker at kompetanse vil innebære faglig kompetanse, relasjonskompetanse og handlingskompetanse. Faglig kompetanse vil si evne til å forstå og forholde seg til kravene som stilles i yrkessammenheng, relasjonskompetanse omhandler å forstå og samhandle med andre mennesker mens handlingskompetanse er kunnskap og ferdigheter som fører til at en kan utføre handlinger i ulike situasjoner. Det er sammenhengen av disse som vil utgjøre den viktige yrkeskompetansen. Videre trekkes det frem at kompetanse vil utvikle seg i samhandling med andre mennesker.

### **2.5.1 Samarbeid med foreldrene**

St.meld.nr. 41 (2008 – 2009) «Kvalitet i barnehagen» understreker at god informasjonsflyt mellom hjem og barnehage er betydningsfullt for barnehagens virksomhet, foreldrene og ikke minst barna. Den daglige dialogen mellom foreldre og barnehagepersonalet bidrar til å sikre kvaliteten for det enkelte barn. Dalen og Tangen (2012, s 221 - 227) fremhever at barnehagepersonalet har unike muligheter for et kontinuerlig og godt samarbeid med foreldre, da de ansatte og foreldre ofte har daglig kontakt i forbindelse med bringing og henting av barna. Gjennom den daglige dialogen har foreldrene mulighet til å ta opp spørsmål som omhandler barnet, samt at barnehagepersonalet kan fortelle foreldrene om barnets fungering i tillegg til å gi foreldre råd og veiledning på områder det er nødvendig. Det er naturlig at barns oppvekstmiljø blir sett på som en helhet, det vil si at hvis foreldrene ikke klarer å stimulere barnets utvikling på en positiv måte vil barnehagen ha en desto viktigere funksjon. Det er derfor essensielt at det foreligger et godt samarbeid med foreldre, da barnehagen skal fungere som et supplement til hjemmet, ikke en kompensasjon.

### **2.5.2 Samarbeid med andre instanser**

Eriksen og Halkier (2012, s. 97 – 99) poengterer at barnehagepersonalet er en del av et større system som er til for å kunne sikre barn en god og trygg oppvekst. Det er mange ulike faggrupper som arbeider med barna som går i barnehage, eksempler på disse gruppene er

helsesøster, pedagogisk-psykologisk-tjeneste (PPT) og barne- og ungdomspsykiatrien (BUP). De siste årene er det blitt satt mer fokus på viktigheten av et god tverrfaglig samarbeid. Ofte har barn med ulike vansker mange ulike faggrupper involvert i det tilrettelagte tilbudet, det blir derfor spesielt viktig at faggruppene supplerer hverandre og snakker sammen om sine felles arbeidsoppgaver. Nilsen og Vogt (2008, s. 277) belyser at tverrfaglig arbeid kan innebære samarbeid innen en personalgruppe eller på tvers av instanser. Et slikt samarbeid vil ha flere kjennetegn, blant annet fordeling av ansvar mellom instanser, at deltagerne må forholde seg til flere lovverk og at de må inneha en felles forståelse for målet med samarbeidet. I følge Helland (2012, s. 57) kan det være aktuelt at barn med språkvansker får et strukturert opplegg enten i gruppe eller en-til-en som blir utført av en kompetent fagperson, som for eksempel en spesialpedagog som kan komme fra en annen instans. Derfor blir det grunnleggende at barnehagepersonalet innehar kunnskap slik at de vet hva barnet har rett på fra andre instanser, samt kompetanse til å samarbeide med de aktuelle instansene.

## **2.6 Tidlig innsats**

I følge Lie (2014, s. 191) er det viktig å kjenne til barns språkutvikling så tidlig som mulig. Hun påpeker at hensikten med tidlig innsats er å finne ut om barnet har behov for tilrettelegging og tiltak, eller om barnet har forsinket språkutvikling. Hausstätter (2014, s. 41) understreker at prinsippet om tidlig innsats som strategi for å hjelpe utsatte barn, har fått økt oppmerksomhet de siste årene. Et tydelig tegn på det økte fokuset er vektleggingen av faglige ferdigheter og veksten av tester og kartlegging av barns ferdigheter i barnehagen. Videre poengterer han at prinsippet om tidlig innsats er bygget på en forståelse om at jo tidligere en korrigerer og yter hjelp, desto større er muligheten for et positivt utfall av innsatsen som er satt inn (s. 41). Bjørnsrud og Nilsen (2012, s.13) støtter dette med å fremheve at begrepet tidlig innsats kan forstås på to måter. Det omfatter innsats på et tidlig tidspunkt i barnets liv, fra barnehagen og i de første skoleårene, og omfatter det tidlige inngrepet når problemet oppstår eller avdekkes, uansett når i livet det er. Dette er i samsvar med St.meld.nr. 16 (2006 – 2007, s. 68 – 69): «... og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring», der begrepet tidlig innsats ble introdusert innenfor barnehagesektoren. Der ble det blant annet påpekt at tidlig innsats må sees på som innsats på et tidlig tidspunkt i barnets liv, samt tidlig inngripen når vansken oppstår eller blir avdekket uavhengig av alder. Hausstätter (2014, s. 47) presiserer at i arbeidet med tidlig innsats vil det være avgjørende at det er personer med rett kunnskap som kan bidra til å utgjøre en forskjell. Barnehagepersonalet har plikt til å bidra til at innsatsen og arbeidet som blir gjort, bidrar til en positiv utvikling for barnet.

Groven (2013, s. 103) fremhever at tidlig innsats innebærer å gripe fatt i et problem på et så tidlig stadie at problemet blir redusert eller forsvinner med bruk av minimal innsats. Med andre ord kan tidlig innsats både representere en strategi eller spesifikke metoder som er relatert til både tidlig inngripen i et barns liv og så tidlig som mulig når vansken blir oppdaget. Hun understreker at tradisjonen har vært preget av «vente og se» holdning i motsetning til å satse på tidlig innsats. «Vente og se» holdningen kan i mange tilfeller ha ført til en eskalering av en vanske, da de voksne rundt barnet ikke har vurdert problemet som alvorlig nok til å få støtte. (s. 104). Tidlig identifisering og innsats kan i mange tilfeller være utslagsgivende for utviklingen, og det kan føre til at vanskene ikke utvikler seg i følge Bele (2008, s.25). Dette blir bekreftet av Drugli (2008, s.9) som påpeker at noen barn trenger tidlig støtte slik at vanskene ikke utvikler seg. Hun poengterer videre at tiltak som har effekt på små barn, ikke nødvendigvis har den samme effekten på større barn. Solli (2012, s. 49) hevder at desto senere det blir satt inn tiltak for å støtte barn med vansker, jo mindre effektive vil tiltakene være. Systematiske tiltak i barnehagealder har en effekt på barns kognitive utvikling.

### **2.6.1 Forebygging**

Hagtvet og Horn (2012, s. 564) understreker at hensikten med forebygging og forebyggende tiltak er å motvirke uheldig utvikling av vansker på sentrale utviklingsområder.

Kunnskapsdepartementet poengterer i NOU-høringen «Rett til læring» (2009:18) at forebyggende tiltak ofte blir beskrevet i pedagogisk sammenheng ut i fra tre nivåer. Det første nivået kalles primær forebygging, det vil si forebyggende tiltak for hele barnegruppen. Ofte vil dette nivået bli omtalt som allmennforebyggende da det innebærer tiltak som inngår i det ordinære barnehagetilbudet. Eksempler på slike tiltak kan være språkstimulering og språkgrupper. Det andre nivået er sekundær forebygging, tiltak som er rettet mot risikogrupper med antatt risiko for forsinket språkutvikling. Et eksempel på risikogrupper i denne sammenhengen er for tidlig fødte barn. Buli- Holmberg (2012, s. 71 – 76) påpeker at det tredje og siste nivået kalles for tertiær forebygging, det innebærer tiltak rettet mot risikogrupper som har utviklet betydelig vansker som for eksempel språkvansker. Slike forebyggende tiltak omhandler barn som har store vansker, og målet med tiltakene er å hindre at vanskene øker i alvorlighetsgrad. Tertiær forebygging vil i hovedsak handle om å hindre forverring av vanskene gjennom å bygge tiltakene ut fra barnets utviklingspotensial.

## **3.0 Metode**

I følge Kleven (2011, s.12) starter forskning med en undring eller et spørsmål. Forskningen fortsetter med en aktivitet som har til hensikt å besvare eller belyse spørsmålet.

Forskningsmetode er en framgangsmåte for å besvare vitenskapelige problemstillinger.

Ringdal (2013, s.17) hevder at en forskningsmetode er helt nødvendig for å kunne utføre forskning som kan brukes i artikler, masteroppgaver etc.

I dette kapittelet vil jeg gjøre rede for valg av metode og forskningstilnærmingen. Jeg vil deretter beskrive datainnsamlingsprosessen. Utvalg av informantene, etiske overveielser og analyse av datamaterialet vil også bli presentert. Til slutt vil undersøkelsens kvalitetssikring, pålitelighet og troverdighet, samt naturalistisk generalisering bli rede gjort.

### **3.1 Kvalitativ metode**

Moen og Karlsdóttir (2011, s. 9) understreker at i forskning er det alltid problemstillingen som er avgjørende for hvilken metodisk tilnærming forskeren bruker for å finne svar. Med bakgrunn i dette ble forskningsmetode valgt ut i fra følgende problemstilling:

Hvordan kan barnehagepersonalet støtte barn med språkvansker gjennom språkstimulering i hverdagen?

Målet med mitt forskningsprosjekt er å se på hvilke tanker og erfaringer de to spesialpedagogene og de to pedagogiske lederne har med språkvansker hos barn i barnehagen. Med utgangspunkt i målet vil det bli aktuelt å se på synet på språk, barns språkutvikling, språkstimulering som et tiltak og kartleggingsprosessen. Jeg vil i tillegg se på barnehagepersonalets kunnskap og kompetanse samt hvordan tidlig innsats blir sett på som et ledd for å forebygge språkvansker i barnehagen. Jakobsen (2005, s. 142) påpeker at en kvalitativ metode bør anvendes når det foreligger et ønske om mye informasjon om få enheter, og når forskeren vil finne ut hva som er innholdet i et fenomen. I følge Moen og Karlsdottir (2011, s. 9 – 10) vil en kvalitativ metode gi muligheten til å gå i dybden på forskningsfeltet samt å få innsikt i informantenes erfaringer og tanker. Med utgangspunkt i dette ser jeg det hensiktsmessig å bruke kvalitativ metode der tilnærmingen min vil være intervju av et utvalg informanter som har erfaring fra arbeid med barn som har språkvansker.

## **3.2 Vitenskapsteoretisk tilnærming**

### **3.2.1 Fenomenologisk forståelsesramme**

I mitt forskningsprosjekt ønsker jeg å få innblikk i informantenes erfaringer og holdninger gjennom individuelle intervju. I følge Vedeler (2000, s. 35) har kvalitativ forskning ofte et fenomenologisk utgangspunkt. Det vil si at forskeren ønsker å studere verden slik mennesker opplever det. Hun påpeker videre at det forutsetter som regel direkte og personlig kontakt med menneskene forskeren skal studere. Forskeren tar på den måten informantenes perspektiv og prøver å forstå dem ut fra deres egne premisser. Dette bekreftes av Dalen (2011, s. 15) som poengterer at forskeren må forsøke å sette seg best mulig inn i informantenes livsverden. Dalen (2011, s. 18) referer til Gustavsson (2001) som hevder at når forskeren prøver å forstå et annet menneske, søker han eller hun ofte «å se det samme» som dette mennesket ser. For å kunne lykkes med det, må forskeren sette seg i dette menneskets «verden». Wormnæs (1984, s. 191) hevder at en fenomenologisk tilnærming legger vekt på å forstå og beskrive fenomenet det forskes på slik det viser seg, uten hypoteser eller teorier. Dette støttes av Kvale og Brinkmann (2009, s.45) som påpeker at når det gjelder kvalitativ forskning er fenomenologi et begrep som peker på en interesse for å forstå sosiale fenomener. Det blir gjort ved at forskeren forstår fenomenet ut fra informantenes perspektiver og beskriver verden slik informanten opplever den, ut fra en forståelse at den virkelige virkeligheten er den informantene oppfatter. Creswell (2007, s. 57) understreker at målet med fenomenologisk forskning er å gripe den enkeltes opplevelse, samtidig som forskeren prøver å finne ut hvordan erfaring av samme fenomen oppleves av flere enkeltindivider. Jeg var i mitt forskningsprosjekt opptatt av å få en dypere innsikt i informantenes erfaringer og opplevelser, noe som legges vekt på i fenomenologien. Ved at jeg hadde fire individuelle intervju fikk jeg innsikt i den enkeltes opplevelse, men hadde samtidig mulighet til å se om de fire informantene hadde samme erfaring med mitt fenomen. Det ble derfor naturlig for meg å ha en fenomenologisk tilnærming i mitt forskningsprosjekt.

### **3.2.2 Hermeneutisk fortolkningsramme**

I følge Dalen (2011, s. 17 – 18) betyr hermeneutikken læren om tolkning. Det sentrale ved hermeneutikken er at utsagnene blir tolket ved å fokusere på et dypere meningsinnhold enn det som blir oppfattet umiddelbart. Med andre ord må budskapet settes i en sammenheng eller en helhet for å få tak i en dypere liggende mening. Hun påpeker videre at det enkelte budskapet må forstås i lys av en helhet, samtidig må helheten tilpasses den enkelte delen. Dette bekreftes av Hjordemaal (2011, s. 191) som poengterer at vi forstår delene i en tekst ut

fra teksten som helhet, men helheten blir forståelig for oss på bakgrunn av vår forståelse av enkeltdelen. En slik vekselvirkning mellom del og helhet er et sentralt prinsipp i hermeneutikken, og refereres ofte til som den hermeneutiske sirkel understreker Hjardemaal. Hermeneutikken kan lære kvalitative forskere å analysere intervjuene sine som tekster, og at forskeren er bevisst på å se utover her og nå i intervjusituasjonen og være oppmerksom på at fortolkningen er betinget av historie (Kvale og Brinkmann 2009, s. 70). I mitt forskningsprosjekt ba jeg om informantenes bakgrunn slik at jeg fikk innsikt i deres historie, samt at jeg var bevisst på min egen historie da jeg skulle tolke deres utsagn. På den måten fikk jeg inn hermeneutikken i mitt forskningsprosjekt.

### **3.2.3 Forforståelse**

Nilssen (2012, s. 68) understreker at forforståelsen vår omfatter ikke bare det teoretiske rammeverket, men også vår erfaring, kunnskap, verdier og holdninger til temaet vi skal undersøke. I følge Johannessen, Tufte og Christoffersen (2010, s. 38 - 40) møter alle mennesker verden med en forforståelse. Vi innehar kunnskap og oppfatninger om verden som vi ofte ubevisst benytter oss av for å kunne tolke alt som foregår rundt oss. Forforståelsen er på mange måter nødvendig for å kunne forstå virkeligheten. Når det gjelder forskning vil forforståelsen også her stå sentralt, da forskerens forforståelse vil kunne påvirke hvordan datamaterialet vektlegges og tolkes. I samfunnsforskning vil datamaterialet ofte være teoriimpregnert. Det vil si at forskeren sjeldent starter forskningen med blanke ark, altså at han eller hun utfører en undersøkelse uten oppfatning om temaet som undersøkes. Forskeren må være bevisst på at datamaterialet som brukes ikke er uavhengig av hans eller hennes forhåndsoppfatninger. Slike forhold må redegjøres for når forskeren skal formidle resultatene fra forskningen.

Som tidligere nevnt ser jeg det hensiktsmessig å ha en fenomenologisk tilnærming i mitt forskningsprosjekt på bakgrunn av at jeg har som mål å forstå fenomenet jeg skal studere, som er språkvansker hos barn i barnehagen. Jeg har gjennom barnehagelærerutdanningen, masterstudiet, teori og året jeg arbeidet i barnehage tilegnet meg min forforståelse, dette kan sees på som hermeneutisk fenomenologi. Jeg har gjennom hele mitt forskningsprosjekt vært bevisst på min egen forforståelse av temaene, og har hatt som mål å bruke det konstruktivt for å være åpen for datamaterialet som kom ut fra intervjuene med mine informanter.



### **3.3 Forskningsintervjuet**

Kvale og Brinkmann (2009, s. 22) hevder at et intervju betyr en utveksling av synspunkter mellom to personer som snakker om et felles tema. I følge Dalen (2011, s. 13) er formålet med et intervju å skaffe beskrivende informasjon om hvordan andre mennesker opplever en situasjon. Hun presiserer videre at det kvalitative intervjuet er spesielt egnet for å få innsikt i informantenes egne erfaringer, tanker og følelser. Det er ulike typer intervju forskeren kan foreta seg innenfor kvalitativ forskning, men i henhold til min masteroppgave ser jeg på det som hensiktsmessig at jeg benytter meg av individuelle intervju av hver enkelt informant. Jakobsen (2005, s. 143) påpeker at det individuelle intervju egner seg best når det er relativt få informanter som skal undersøkes. Han poengterer videre at et kjennetegn ved individuelle intervju som datainnsamlingsmetode er at intervjueren og informanten prater sammen i en dialog. Datamaterialet som samles inn, kommer i form av ord, setninger og fortellinger. Et annet kjennetegn ved det individuelle intervjuet er at det egner seg spesielt når en er interessert i hva det enkelte individet sier. Det omhandler at forskeren er ute etter å få frem holdningene og oppfatningene til hver enkelt informant (s.143).

Jeg er i mitt forskningsprosjekt ute etter å få innsikt i mine informanters erfaringer og tanker rundt språkstimulering i hverdagen for å støtte barn med språkvansker, og det er derfor hensiktsmessig at jeg benytter meg av det individuelle forskningsintervjuet. Dalen (2011, s.16) understreker at i spesialpedagogisk forskning møter en ofte forskere som har en personlig tilknytning til det området de ønsker å studere. Dette kan i mange tilfeller gi en spesiell innsikt i fenomenet som skal studeres. Samtidig kan en slik tilknytning medføre en for sterk personlig involvering. Det vil derfor være av stor betydning at forskeren bruker sin forforståelse, altså sine meninger og oppfatning av fenomenet som skal studeres på en slik måte at den åpner for forståelse av informantenes opplevelser og uttalelser.

#### **3.3.1 Intervjuenes form og innhold**

Dalen (2011, s. 26) poengterer at det vil være behov for å utarbeide en intervjuguide i alle prosjekter som bruker intervju som forskningsmetode. Hun påpeker videre at en intervjuguide omfatter sentrale temaer og spørsmål som sammen skal dekke de viktigste områdene av forskningsprosjektet. Med bakgrunn i dette utarbeidet jeg en intervjuguide i forkant av intervjuene. (se vedlegg 7.1) I forhold til mitt tema og problemstilling var det hensiktsmessig å benytte meg av en semistrukturert intervjuguide. Det vil i følge Thagaard (2013, s. 98) si at intervjuguiden er delvis strukturert. Altså at temaene er fastlagt på forhånd av forskeren, men rekkefølgen bestemmes underveis i intervjuet. Ved å bruke en semistrukturert

intervjuguide kan jeg som forsker styre samtalen og på den måten skaffe meg den informasjonen jeg er ute etter. Kvale og Brinkmann (2009, s.47) hevder at forskere ofte bruker semistrukturert intervju når forskningsprosjektet omhandler tema fra dagliglivet. Dette på grunn av at et semistrukturert intervju på mange måter er som en samtale, men det som skiller seg ut er at samtalen har et spesifikt mål. Dalland (2012, s.167) understreker at intervjuguiden skal fungere som et verktøy for forskeren, slik at han eller hun husker de ulike temaene og spørsmålene som skal tas opp underveis i intervjuet.

Med utgangspunkt i forskningsspørsmålene og problemstillingen, begynte jeg å utarbeide min intervjuguide. Jeg startet med å finne relevante emner som jeg kunne bruke som overskrifter, deretter laget jeg spørsmål som var aktuelle. Intervjuguiden ble etter hvert delt i 2, der den første delen omfattet generelle opplysninger om informantenes erfaring og utdanning. Den andre delen ble inndelt i 5 temaområder med underspørsmål knyttet til overskriften. De 5 temaområdene var språkvansker, tidlig innsats, forebygging, kunnskap og kompetanse og tilslutt samarbeid.

Intervjuguiden ble bygget på følgende forskningsspørsmål:

Hvilke tanker har informantene om språkvansker?

Hvilke tiltak vektlegger informantene som støttende for språkutvikling hos barn med språkvansker?

Hvilke erfaring har informantene med tidlig innsats som forebygging for språkvansker?

Hvilken innvirkning kan barnehagepersonalets kunnskap og kompetanse ha på arbeidet med språkvansker?

Med bakgrunn i informantenes ønske om å forberede seg til intervjuet, valgte jeg å sende ut intervjuguiden på forhånd. Det kan på mange måter føre til gode refleksjoner og grundigere svar under intervjuet, men samtidig kan det føre til noen ulemper. Blant annet kan informantene svare på spørsmålene ut i fra hva de tror jeg ønsker å høre, og svarene kan også bli så godt forberedt at samtalen blir avgrenset. Dette kan føre til at den naturlige flyten i intervjuet blir ødelagt og de impulsive svarene kan utebli. I etterkant av intervjuene har jeg reflektert over dette, men kom tilslutt til den konklusjonen at i mitt tilfelle tror jeg ikke at det ble noe negativ påvirkning på intervjuene av at jeg sendte ut intervjuguiden på forhånd. Jeg fikk inntrykk av at jeg fikk reflekterte og gjennomtenkte svar, samt at alle informantene svarte ærlig på spørsmålene. Det var naturlig flyt i alle fire samtaler og det ble gjort mange gode refleksjoner av informantene underveis i intervjuene.

### 3.4 Utvalg

I mitt forskningsprosjekt valgte jeg strategisk ut mine informanter. I følge Thagaard (2013, s. 60) vil det si at jeg velger informanter som har egenskaper eller kvalifikasjoner som er relevante for min problemstilling. Det bekreftes av Vedeler (2000, s.37) som poengterer at i kvalitative studier velges ofte informantene ut fra en vurdering av hvor informasjonsrike de vil være med tanke på temaet som er valgt. Hun påpeker videre at det vil si strategiske eller hensiktsmessige utvalg av informanter. På bakgrunn av dette utarbeidet jeg noen kriterier for valg av informanter. Jeg anser det som viktig for prosjektets troverdighet at informantene har erfaring fra barnehagesektoren. I tillegg er det relevant at informantene har erfaring fra å arbeide med barn som har språkvansker. Jeg valgte følgende kriterier:

Informantene som er spesialpedagoger:

1. Skal være utdannet spesialpedagog (spesialpedagogikk 1, spesialpedagogikk 2 eller begge).
2. Skal ha arbeidet med barn som har vansker med språket.
3. Skal ha minst 3 års erfaring fra barnehagesektoren.

Informantene som er pedagogiske ledere:

1. Skal være utdannet barnehagelærer (må jobbe som pedagogisk leder).
2. Skal ha arbeidet med barn som har vansker med språket
3. Skal ha minst 3 års erfaring fra barnehagesektoren.

Postholm (2010, s. 43) påpeker at det er ulike meninger om hvor mange informanter som bør intervjues under et forskningsarbeid. Videre refererer hun til Dukes (1984) som foreslår at forskeren burde intervju 3 til 10 personer. Hun poengterer så at det er tjenlig i forhold til omfang og tidsramme å velge det lavest anbefalte antall informanter. Med bakgrunn i dette bestemte jeg at utvalget mitt skulle bestå av 4 informanter, 2 spesialpedagoger og 2 pedagogiske ledere for å få bredde i informasjonen. Det er de pedagogiske lederne som har ansvaret for det daglige opplegget i barnehagen, samtidig har spesialpedagogene spisskompetanse på områdene jeg ønsker å undersøke i min masteroppgave. Jeg ønsket meg i tillegg solide og erfarne informanter som kunne gi meg gode svar med tanke på min problemstilling.

### 3.4.1 Presentasjon av informantene

Her gis det en skjematisk presentasjon av informantene i mitt forskningsprosjekt.

	<b>Utdanningsbakgrunn</b>	<b>Yrkesbakgrunn</b>	<b>Erfaring</b>
<b>Informant 1</b>	Barnehagelærerutdanning og 2årig bachelor i spesialpedagogikk innenfor språk og lese- og skrivevansker.	Arbeider som styrer i en kommunal avdelingsbarnehage.	15 år i barnehagesektoren og 1 år i PPT.
<b>Informant 2</b>	Førskoleutdanning og videreutdanning i småbarnspedagogikk.	Arbeider som pedagogisk leder på en storbarnsavdeling i en privat barnehage.	10 år i barnehagesektoren.
<b>Informant 3</b>	Barnehagelærerutdanning, mentor 1 og 2 i tillegg til spesialpedagogikk 2.	Arbeider som pedagogisk leder på småbarnsavdeling i en privat barnehage.	9 år i barnehagesektoren.
<b>Informant 4</b>	Barnehagelærerutdanning, sertifisert ICDP foreldreveileder og fordypning i kunst og håndverk. Har også kurs i ledelse og videreutdanning innenfor Reggio Emilio pedagogikken.	Arbeider som pedagogisk leder på småbarnsavdeling i en privat barnehage.	11 år i barnehagesektoren.

### 3.4.2 Gjennomføring av prøveintervju og de fire individuelle intervjuene

I følge Dalen (2011, s. 30) bør det alltid i kvalitative intervjustudier foretas ett eller flere prøveintervju. Dette er for å teste intervjuguiden men også for å teste seg selv som intervjuer. Dalen påpeker videre at ved å utføre et prøveintervju får forskeren prøvd det tekniske utstyret, forskeren får tilbakemeldinger om formulering av spørsmålene og et innblikk i sin egen væremåte som intervjuer. Da jeg var ferdig med å utarbeide intervjuguiden, tok jeg kontakt med ei som jobber som pedagogisk leder for å avtale et prøveintervju. Det var en nyttig

erfaring å ha med seg inn i de aktuelle intervjuene, og jeg fikk et innblikk i hvordan jeg er som intervjuer. Tilbakemeldingene fra henne var gode, og jeg hadde ikke behov for å endre på noe i etterkant av prøveintervjuet. Hun påpekte også at jeg som intervjuer var rolig og flink til å gi henne bekreftende tegn gjennom hele intervjuet, noe som ga henne trygghet. Jeg har utført intervjuer tidligere gjennom bacheloroppgaven og andre oppgaver gjennom studieløpet, noe som har gitt meg trygghet og selvtillit som intervjuer. Disse tilbakemeldingene tok jeg med meg videre inn i de 4 forskningsintervjuene jeg utførte i etterkant.

De 4 intervjuene ble utført i perioden februar – mars 2015. Førstegangskontakten ble tatt over telefon og mail, mens andregangskontakten ble tatt over mail med alle fire informantene. Alle fire intervjuene ble foretatt individuelt og på den enkeltes arbeidsplass. Det ble brukt båndopptaker på alle intervjuene samt at jeg skrev notater og refleksjoner underveis. Under intervjusituasjonene var jeg bevisst på mitt kroppsspråk og ansiktsuttrykk slik at jeg kunne skape et trygt miljø for informantene, samt at jeg ga informantene bekreftende meldinger gjennom hele intervjuet. I følge Jakobsen (2005, s. 152) er en av intervjuerens oppgave å vise at han eller hun forstår det informantene sier. Det gjøres best ved at intervjueren kommer med bekreftende meldinger med jevne mellom, som for eksempel å nikke forstående eller komme med et samtykkende «m-mm». Det er viktig for forskningsprosjekts kvalitet at informantene føler seg komfortable med å fortelle om sine erfaringer, opplevelser og tanker (s. 152). Mitt inntrykk etter å ha utført de 4 intervjuene var at informantene var engasjerte og villige til å dele sine tanker og erfaringer med meg. På slutten av hvert intervju spurte jeg informantene om hva de tenkte om spørsmålene, temaene og intervjuet, og tilbakemeldingene var gode fra alle 4.

### **3.5 Etiske overveielser**

Etikk omhandler prinsipper og retningslinjer for å kunne vurdere om handlinger er rette eller gale. Dette vil derfor også gjelde for all forskningsvirksomhet. Siden jeg har valgt kvalitativ metode og intervju vil det empiriske datamaterialet som utgjør grunnlaget for mitt forskningsprosjekt ikke utgi informasjon om deltakerne fremkomme bortsett fra utdanning og stilling. Som forsker har jeg en forpliktelse for å hindre at informasjonen fra deltakerne kan spores tilbake til dem eller at informasjonen kan skade enkeltpersonene det forskes på. I følge forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap utviklet av Den Nasjonale forskningsetiske komite har deltakerne krav på at all informasjon de gir blir behandlet konfidensielt. Det blir videre påpekt at forskeren må hindre at formidling av informasjon skader deltakerne det forskes på og at forskningsmaterialet må anonymiseres. Det må i tillegg

stilles strenge krav til hvordan informasjon med navn eller andre opplysninger oppbevares og tilintetgjøres (Den Nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap of humaniora 2006, s.18). Deltakerne i mitt forskningsprosjekt skal få den informasjonen de trenger for å få en forståelse av mitt prosjekt og hva målet med forskningen er. «De som er gjenstand for forskning, skal få all informasjon som er nødvendig for å danne seg en rimelig forståelse av forskningsfeltet, av følgene av å delta i forskningsprosjektet og av hensikten med forskningen» (Den Nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap of humaniora 2006, s.12). NSD er personvernombud for forsknings- og studentprosjekter som gjennomføres ved alle universitet, høyskolene etc. NSDs hovedoppgaver er å vurdere forsknings- og studentprosjekt i forhold til bestemmelsene i personopplysningsloven, å gi informasjon til veileder og student om forsknings og personvern (Den Nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap of humaniora 2006, s.15). Med bakgrunn i NSDs retningslinjer sendte jeg inn meldeskjema vedrørende mitt forskningsprosjekt i god tid før intervjuene. Jeg mottok svar fra NSD i slutten av februar der jeg fikk beskjed om at forskningsprosjektet ikke medfører meldeplikt (se vedlegg 7.3).

### **3.5.1 Informert og fritt samtykke**

Dalen (2011, s.100) fremhever at et fritt samtykke omhandler at det er avgitt uten ytre press, mens et informert samtykke handler derimot om at informanten på forhånd skal orienteres om alt som angår deltakelsen i forskningsprosjektet. Hun påpeker at det ofte legges ved en svarslipp som informantene skal undertegne, på den måten fastslår informantene at de er villige til å delta i det aktuelle prosjektet. Dette er i samsvar med det Den Nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap of humaniora (2006, s. 13) påpeker: «Som hovedregel skal forskningsprosjekter som inkluderer personer, settes i gang bare etter deltakernes informerte og frie samtykke. Informantene har til enhver tid rett til å avbryte sin deltakelse uten at dette skal få negative konsekvenser for dem.» Jeg sendte ut samtykkeerklæringen i god tid før intervjuene skulle utføres, slik at informantene kunne lese gjennom det og stille spørsmål dersom noe var uklart (se vedlegg 7.2). Alle fire informantene signerte samtykkeerklæringen da intervjuene skulle utføres, i tillegg sa alle informantene ja til bruk av båndopptaker.

### **3.5.2 Konfidensialitet**

I følge de forskningsetiske retningslinjer som er utformet av Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (2006, s. 18) har informantene krav på at all informasjon de gir blir behandlet konfidensielt. Det er forskerens ansvar å hindre at

formidlingen av informasjonen kan skade personene det forskes på. Forskningsmaterialet må anonymiseres, og det er strenge krav til hvordan opplysningene oppbevares og slettes. Dette støttes av Dalen (2011, s. 102), hun poengterer at dette kravet er spesielt viktig i kvalitative intervjustudier fordi forskeren og informantene møtes ansikt til ansikt. Informantene må være sikre på at opplysningene som fremkommer i intervjuene ikke skal kunne føres tilbake til vedkommende når resultatet fra forskningsprosjektet blir presentert. For å sikre informantene om at alle personopplysninger ville bli behandlet konfidensielt, påpekte jeg det både under mailkontakten og på samtykkeerklæringen. Jeg la vekt på at datamaterialet jeg samlet inn ville bli behandlet på en sikker måte, og bli oppbevart på min PC som er passord beskyttet. Jeg poengterte når forskningsprosjektet skulle avsluttes, og at innen den tid skulle alle lydopptak og transkripsjoner være slettet.

### **3.5.3 Båndopptaker**

I følge Jakobsen (2005, s.148) krever en god samtale at en ofte har øyekontakt, noe som vil vanskeliggjøre skriving av gode notater underveis i intervjuet. Han påpeker videre at en delvis løsning kan være å benytte seg av en båndopptaker under intervjuet. På den måten får en med seg alt informanten sier helt ordrett og i tillegg kan forskeren tone ned notatskriving og dermed holde en naturlig samtalekontakt med informanten. Dette kan føre til at intervjuet flyter lettere i tillegg til at det gir mulighet til å få med direkte sitater som gi ekstra tyngde til oppgaven. Tjora (2012, s.138) hevder at bruk av båndopptaker også kan påvirke forskningen negativt. Teknologien fungerer ikke alltid som den skal så en risiko kan være at lydopptaket kan være dårlig enten på grunn av lav lyd eller skurring. Andre momenter som kan påvirke båndopptaket er valg av intervjulokalet, da med tanke på blant annet bakgrunnsstøy. For å sikre meg at jeg fikk med meg alt av informasjon under intervjuene, bestemte jeg meg for å bruke båndopptaker. For å sikre ytterligere at båndopptakeren ikke skulle svikte, valgte jeg å bruke to båndopptakere. Jeg testet båndopptakerne flere ganger før det første intervjuet for å være sikker på at de funkete som de skulle. Alle fire informantene var fortrolige med bruk av båndopptaker, og de samtykket med å skrive under på samtykkeerklæringen.

### **3.6 Analyse av datamaterialet**

Johannessen, Tufte og Christoffersen (2010, s. 173) understreker at i en fenomenologisk analyse er forskeren opptatt av innholdet i datamaterialet, altså det informantene har fortalt i intervjuet. Når forskeren analyserer leser han materialet fortolkende, og har et ønske om å forstå teksten på et dypere nivå.

### **3.6.1 Transkribering**

Datamaterialet som innhentet via båndopptaker og notater skal transkriberes, kodes og analyseres. I følge Nilssen (2012, s. 47 – 48) er transkribering en krevende prosess. Hun understreker at 1 time med båndopptak tar fra 4 til 6 timer å transkribere, avhengig av hvor detaljrikt det skal være. Hun påpeker videre at transkribering er en viktig del av analyseprosessen til en forsker, ved at en lytter og skriver vil det dukke opp ideer til koding og nye tanker. Gjennom prosessen vil forskeren bli oppmerksom på viktige ord og setninger, noe som gjør at den tidligere intervjusituasjonen blir levende igjen. Hun poengterer videre at det er viktig at forskeren selv transkriberer slik at han eller hun blir godt kjent med datamaterialet. På bakgrunn av dette burde forskeren transkribere materialet så raskt som mulig etter opptaket er gjort, og aller helst før nye opptak blir utført (s. 47 - 48). Vedeler (2000, s. 22) bekrefter at forskeren burde transkribere selv, og understreker at forskeren blir tvunget til å lytte nøye og tenke grundig over datamaterialet. Hun fremhever videre at det vil det lette analysearbeidet og gjøre det lettere å kutte ut irrelevante detaljer. Med utgangspunkt i det Vedeler (2000) og Nilssen (2012) påpeker ovenfor, valgte jeg å transkribere alle intervjuene selv, og rett etter hvert enkelt intervju. Under alle intervjuene skrev jeg notater for å sikre meg at jeg fikk med meg alt informantene fortalte, noe som kom godt med under transkriberingen og analysen.

### **3.6.2 Fenomenologisk analyse**

I følge Postholm (2010, s. 86) begynner analysearbeidet når forskeren går ut i forskningsfeltet og avsluttes når masteroppgaven er ferdig. Forskeren står ovenfor mange alternativer når det kommer til valg av analyse. Med bakgrunn i at min masteroppgave går innenfor en fenomenologisk tilnærming der jeg prøver å gå i dybden av et fenomen, ble det naturlig for meg å velge en fenomenologisk analyse av mitt datamateriale. Patton (2002) påpeker at i en fenomenologisk analyse prøver forskeren å klarlegge meningen og essensen av fenomenet det forskes på (Postholm 2010, s. 98). Jeg valgte å basere min analyse på Moustakas (1994, s. 33 - 34) analysestrategier som omhandler to deler. Den første delen kaller han for epoche, det omfatter at jeg som forsker legger til side min forforståelse av fenomenet, og dermed ser på datamaterialet med nye øyne. Det er vesentlig at jeg som forskeren bruker en epoche-tilnærming i starten av analysearbeidet, slik at datamaterialet ikke blir påvirket av mine meninger og min forforståelse. Den andre delen i Moustakas analysestrategi er en fenomenologisk reduksjon av datamaterialet. Målet med en datareduksjon er at forskeren skal



kunne fange opp viktig informasjon. Informasjonen danner det Moustakas (1994, s. 97) kaller for horisontene som beskriver det bestemte fenomenet som det forskes på.

Jeg valgte også å benytte meg av Tjora (2012, s.175) sin stegvis-deduktive induktive metode i analysen av datamaterialet. Tjora beskriver metoden som to prosesser, der den ene prosessen omhandler at forskeren arbeider fra data mot teori (induktiv) mens i den andre prosessen går forskeren gjennom teorien ved hjelp av datamaterialet (deduktiv). Det ble naturlig å starte med en grundig gjennomlesing av alle fire transkripsjonene slik at jeg ble godt kjent med datamaterialet, deretter begynte jeg struktureringsprosessen. For å organisere informasjonen fra de fire informantene som omfattet samme tema, brukte jeg fargekoder. Det fungerte bra og jeg fikk på den måten god oversikt over uttalelsene, og det ble lettere å organisere informasjonen i grupper som tilslutt ble 4 hovedtemaer. De 4 hovedtemaene i oppgaven beskriver fenomenet jeg forsker på, altså hvordan barnehagepersonalet kan støtte barn med språkvansker i barnehagen gjennom språkstimulering i hverdagen. Under hele prosessen var jeg bevisst på at jeg skulle lese teori, slik at jeg kunne sjekke datamaterialet opp mot hva teorien tilsa. Ved at jeg benyttet meg av Tjora (2012, s.175) sin deduktive induktive metode samt Moustakas (1994, s. 90) analysestrategier, ble datamaterialet mitt redusert og de følgende 4 hovedtemaene ble valgt:

Hovedtema	Undertema
Språkvansker hos barn i barnehagen	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Språkvansker</li> <li>- Barn som bekymrer</li> </ul>
Støttende språkstimulerende tiltak i hverdagen	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Språkstimulering i hverdagen</li> <li>- Hvilke tiltak settes i gang og hvilke tiltak vektlegges som særlig støttende for språkutviklingen for barn med språkvansker?</li> </ul>
Tidlig innsats som verktøy for forebygging av språkvansker	
Barnehagepersonalets kunnskap og kompetanse	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Kunnskap og kompetanse</li> <li>- Samarbeid med foreldrene</li> <li>- Samarbeid med andre instanser</li> </ul>

Temaene språkvansker hos barn i barnehagen og tidlig innsats som verktøy for forebygging av språkvansker er også temaer i intervjuguiden. Jeg ser på det som naturlig at de også ble en del av hovedtemaene etter analyseprosessen da de er sentrale områder i min oppgave. Hovedtemaene støttende språkstimulerende tiltak i hverdagen og barnehagepersonalets

kompetanse og kunnskap ble opprettet på bakgrunn av informantenes informasjon og analysen av datamaterialet. Jeg fortsatte prosessen med den deduktive induktive metoden og kom da frem til 7 undertema, som også er presentert i tabellen ovenfor.

### **3.7 Kvalitet i kvalitativ forskning**

I følge Dalen (2011, s. 93) bør kvalitativ forskning behandle spørsmål som er knyttet til både reliabilitet, validitet og generalisering men det må benyttes andre begreper enn den som anvendes i kvantitativ forskning. Jeg har derfor valgt å bruke begrepene pålitelighet, troverdighet og naturalistisk generalisering i min masteroppgave for å gjøre rede for hvordan jeg kvalitetssikret min masteroppgave.

#### **3.7.1 Pålitelighet**

Reliabilitet blir ofte oppfattet som et lite egnet begrep innenfor kvalitativ forskning. Grunnen til det er at reliabilitet forutsetter at fremgangsmåten ved innsamling av datamaterialet skal kunne etterprøves nøyaktig av andre forskere, noe som blir vanskelig i en kvalitativ studie nettopp fordi forskerens rolle spiller en stor rolle i samspillet med informantene. Derfor må en se på reliabilitet på andre måter, og det blir derfor aktuelt å heller bruke begrepet pålitelighet i kvalitativ forskning. En måte å sikre påliteligheten på er at forskeren er veldig nøyaktig i beskrivelsene av leddene i forskningsprosessen, slik at en annen forsker kan ta på seg de samme forskerbrillene hvis en skal forsøke å gjennomføre det aktuelle prosjektet på nytt. Det er derfor utslagsgivende at beskrivelsene omfatter forhold ved forskeren, informantene og intervjusituasjonen (Dalen 2011, s. 93).

Pålitelighet handler om forskningsresultatenes troverdighet. Pålitelighet behandles ofte i sammenheng med spørsmålet om et resultat kan reproduseres av en annen forsker, altså om informanten ville endret sine svar i et intervju med en annen forsker (Kvale og Brinkmann, 2009, s.250). Utarbeidingen av intervjuguiden vil ha stor innvirkning på oppgavens pålitelighet på bakgrunn av at utformingen og måten spørsmålene blir stilt på kan innvirke på svarene. Jeg var veldig bevisst på at jeg skulle unngå ledende spørsmål, og heller ha fokus på åpne spørsmål slik at informantene kunne svare fritt. For å ytterligere sikre påliteligheten i mitt forskningsprosjekt utførte jeg et prøveintervju. Dette var både for å kvalitetssikre min intervjuguide, men også for å sikre at min rolle som forsker ikke påvirket påliteligheten negativt. Ved at jeg utførte et prøveintervju, fikk jeg bedre kjennskap til hvordan jeg var som intervjuer i tillegg til at jeg fikk konkrete tilbakemeldinger på spørsmålene i min intervjuguide. For å sikre påliteligheten i transkripsjonsprosessen, valgte jeg å transkribere

intervjuene raskest mulig slik at jeg hadde et bedre utgangspunkt for å huske detaljer fra intervjuene samt at jeg under alle 4 intervjuene skrev notater for å sikre at jeg fikk med meg detaljer som uttale, pauser etc.

### **3.7.2 Troverdighet**

I følge Kvale og Brinkmann (2009, s.250) handler troverdighet i samfunnsvitenskapen om hvorvidt en metode er egnet til å undersøke det den skal undersøke. Troverdigheten bestemmes ofte ved at en stiller spørsmålet: Måler du det du tror du måler?

Tolkningstroverdighet omhandler at forskeren prøver å finne indre sammenhenger i datamaterialet. Tolkningsprosessen bidrar til en dypere forståelse av temaet forskeren studerer, der utgangspunktet er informantenes egne opplevelser som kommer frem gjennom intervjuene.

I følge Dalen (2011, s. 99) dreier teoretisk troverdighet seg om i hvilken grad begrepene og modellene forskeren benytter seg av, gir oss en teoretisk forståelse av fenomenene i studien. Denne type troverdighet krever at sammenhengene som avdekkes, kan dokumenteres i datamaterialet. Dalen påpeker videre at det er tre sentrale utfordringer forskeren står ovenfor når han eller hun skal tolke og teoretisere datamaterialet. Den første utfordringen er den holistiske feilantagelsen som sees på som et uttrykk for at forskeren tror han eller hun har så god kjennskap til fenomenet som skal studeres, at forskeren tolker uttalelser ut fra en feilaktig førforståelse. Den andre utfordringen dreier seg om eliteskjevhet. Det er et uttrykk for at forskeren legger for stor vekt på noen få informanter som han eller hun tenker er nøkkelinformanter med tanke på fenomenet som skal studeres. Den tredje og siste utfordringen omhandler going native, som vil si at forskeren er så godt kjent med feltet at han eller hun har vansker med å trekke ut spesielle kjennetegn. Dersom forskeren opplever dette, burde han eller hun distansere seg fra feltet eller ta en pause for en periode (s. 99). På bakgrunn av dette har jeg drøftet opplysningene fra informantene opp mot relevant teori, og på den måten prøvd å vise likheter og ulikheter. Samt at jeg har vært kritisk til teorien jeg har benyttet meg av. Ved å være bevisst på dette har jeg ivaretatt den teoretiske troverdigheten i forskningsprosjektet mitt.

### **3.7.3 Troverdighet i forskerrollen**

Forskerrollen vil ha stor betydning for prosjektets troverdighet. Det er av stor betydning at forskeren gjør rede for sin tilknytning til temaet som skal studeres, for at leseren skal ha mulighet til å vurdere kritisk i hvilken grad slike forhold har påvirket tolkningen av

resultatene. Spesielt viktig vil det være i fag der forskeren velger problemstillinger som de selv er berørt av, for eksempel spesialpedagogikk. Den kvalitative intervjuformen bygger på menneskelig samspill, det vil derfor være en forutsetning at det skapes intersubjektivitet mellom forskeren og informanten. Begrepet intersubjektivitet omfatter hvordan opplevelser og situasjonstolkninger blir felles mellom to mennesker. Det er av stor betydning at uttalelsene som kommer frem, er så nære informantenes opplevelser som mulig. At forskeren legger forholdene til rette for intersubjektivitet, vil styrke troverdighet i tolkningen av informantenes uttalelser (Dalen, 2011, s.94). For å styrke troverdigheten i min rolle som forsker, har jeg konsekvent vært bevisst på min førforståelse. Jeg har på den ene siden dratt nytte av mine tidligere erfaringer og tanker rundt temaene mens på den andre siden har jeg behandlet min førforståelse kritisk for å bevare validiteten i forskerrollen. Det var hensiktsmessig for oppgavens troverdighet og kvalitet at jeg vektla intersubjektivitet som nevnt av Dalen (2011), samt at jeg var observant på å sjekke at det var samsvar mellom informantenes opplysninger og min tolkning.

#### **3.7.4 Naturalistisk generalisering**

Generalisering eller overførbarhet er vanskelig begrep å bruke i kvalitativ forskning, på bakgrunn av at funnene fra forskningen er situasjonsbetinget og unike. I følge Postholm (2010, s. 131) er kunnskapen som produseres i en kvalitativ studie, knyttet til et bestemt sted på et bestemt tidspunkt. Imidlertid kan kunnskapen være til nytte og overføre til andre som er i samme situasjon. Geertz (1973, s. 3 – 5) poengterer at tykke beskrivelser av forskningsfeltet eller fenomenet, legger til rette for naturalistisk generalisering. Leseren av teksten kan kjenne seg igjen i beskrivelsen av situasjonen, og funnene som er beskrevet kan dermed oppleves som nyttige. Dette blir av Stake og Trumbull (1982, s. 1 - 12) kalt for naturalistisk generalisering. En kan med andre ord si at naturalistisk generalisering handler om nytteverdien av forskningens funn. Mitt ønske med masteroppgaven er at den kan bidra til å styrke gjennomføringen av tiltak rettet mot barn med språkvansker i barnehagen, samt at den kan bidra med nyttige forslag til ulike tiltak som kan igangsettes i hverdagen. Jeg håper derfor at masteroppgaven kan få en nytteverdi for barnehagelærere og spesialpedagoger i barnehager.

## **4.0 Presentasjon av resultater og drøfting**

I dette kapitlet vil resultatene fra forskningsprosjektet bli presentert. Utgangspunktet er problemstillingen i forskningsprosjektet som er:

Hvordan kan barnehagepersonalet støtte barn med språkvansker gjennom språkstimulering i hverdagen?

Jeg skal drøfte resultatene i lys av det teoretiske rammeverket som jeg presenterte tidligere i oppgaven (se punkt 2.0). Hovedtemaene med undertemaer er basert på den fenomenologiske analysen jeg foretok meg i metodekapitlet (se punkt 3.6). I analysen ble datamaterialet redusert til følgende hovedtemaer:

- Språkvansker hos barn i barnehagen
- Støttende språkstimulerende tiltak i hverdagen
- Tidlig innsats som verktøy for forebygging av språkvansker
- Barnehagepersonalet kunnskap og kompetanse

Under hvert tema er det også noen undertemaer (se punkt 3.6.2) der funnene og informantenes utsagn vil bli presentert gjennom både direkte sitat og oppsummering. Deretter vil drøftingen komme inn underveis og knyttes opp til hvert tema i samsvar med relevant teori.

### **4.1 Språkvansker hos barn i barnehagen**

#### **4.1.1 Språkvansker**

Alle fire informantene synes at begrepet språkvansker er omfattende og vanskelig å svare på, og at de i denne sammenhengen beskriver barn som har språklige vansker som hovedvanske. De sier imidlertid at når barn har språk som hovedvanske, kan barnet ha en aldersadekvat utvikling på andre områder. Det er derfor viktig at barnet får tilrettelegging av språkvansken slik at språkvansken ikke eskalerer eller at barnet ikke tilegner seg tilleggsvansker. Samtlige av informantene forteller at det i hovedsak handler om barn som sliter med å forstå og gjøre seg forstått. Informant 1 uttrykker at:

Definisjonen jeg ville brukt er vel at sammenlignet med andre barn på samme alder, er de kommet kortere i utviklingen både på innhold og uttrykkssiden. Det vil være barn som har vansker med å gjøre seg forstått og/eller å forstå.

Informant 2 poengterer at det er en språkvanske når språket blir et hinder for barnet. Når det gjelder vanskeområdet som vekker størst bekymring hos informantene, svarer informant 1 og 2 at det er språkforståelsen. Informant 2 fremhever at hun blir veldig bekymret hvis barnet mangler språkforståelsen. Informant 3 sier derimot at hun først og fremst blir bekymret når

barnet ikke henger med på den aldersadekvate språkutviklingen, rett og slett når barnet ikke snakker. Men hvis barnet mangler språkforståelsen, så blir saken mye verre understreker hun. Informant 4 tenker at det er viktig å se på det store bildet, se på helheten. På spørsmålet om hvilke språkvanske som er mest fremtredende i deres barnehage, uttrykker informant 2 at hun er usikker mens informant 1 og 4 forteller at det er artikulasjonsvansker. Informant 3 sier at i deres barnehage er det både artikulasjon og forståelsesvansker som var mest fremtredende blant barna med språkvansker.

#### **4.1.1 Drøfting av informantenes utsagn om språkvansker**

Funnene viser at språkvansker er et stort begrep med mange ulike beskrivelser blant informantene. Det vises ofte til språkmodellen til Bloom og Lahey når språkvansker skal forklares, da de deler språkvansker inn i tre overordnede kategorier. Bloom og Lahey (1978, s. 22) har valgt å bruke kategoriene form (syntaktisk, fonologiske og morfologiske språkvansker), innhold (semantiske vansker) og bruk (pragmatiske vansker). Hvilke begreper benytter informantene når de skal forklare språkvansker? Informantene bruker imidlertid betegnelsen språkproduksjon og språkforståelse når de omtaler ulike språkvansker. På den ene siden kan en mulig forklaring være at det er enkle begrep å bruke i kommunikasjon med foreldrene, mens på den andre siden er det ikke sikkert at de to begrepene klarer å forklare omfanget av språkvansken. Rygvold (2012, s. 326) understreker at hvis foreldre og barnehagepersonalet har ulik oppfatning av hva som egentlig er språkvansker, kan det føre til uklarheter i praksis. I tillegg til å bruke merkelappen «språkvansker», bør man derfor beskrive hvordan vanskene viser seg, slik at man får en felles forståelse av hva problemet består i. Informantenes bruk av begrepene samsvarer med ICD-10 som bruker betegnelsene ekspressive språkvansker (språkproduksjonen) og impulsive språkvansker (språkforståelsen) ved forklaring på hva språkvansker er (ICD-10, 2015). Det er mulig at det i ICD-10 blir skilt mellom disse to språkvanskene, men Lind m.fl (2000, s. 90) påpeker imidlertid at det kan være vanskelig å skille språkproduksjon og språkforståelsen fra hverandre. Hun understreker at hvis et barn har vansker med å forstå språket, vil barnets evne til å produsere språk bli påvirket, og omvendt.

En av informantene forteller at vansker med språkforståelsen er en av de mest fremtredende språkvanskene i deres barnehage. Dette samsvarer med Espenakk m.fl (2007, s. 23) som hevder at det er i hovedsak vansker med språkproduksjonen og språkforståelsen som er mest fremtredende i norske barnehager. Imidlertid uttrykte samtlige av informantene at artikulasjonsvansker var mest fremtredende i deres respektive barnehager. Sjøvik (2014, s.

187) belyser at artikulasjonsvansker vil si vansker på det fonetiske området av språket. Med andre ord betyr det at barnet har vansker med riktig uttale av en eller flere språklyder, og i dagligtalen blir det ofte sagt at barnet ikke «snakker rent». Med bakgrunn i dette, kan det tenkes at det er kanskje lettere å oppdage barn med artikulasjonsvansker enn barn som har vansker med språkforståelsen? Dette med bakgrunn i at artikulasjonsvansker blir tydelig når barn snakker, mens hvis barn har vansker med språkforståelsen kan dette være vanskeligere å oppdage i de hverdagslige situasjonene. Det kan derfor være rimelig å anta at barnehagepersonalet må benytte seg av verktøyene de har rundt seg, som for eksempel observasjon, samtale med foreldrene og kartlegging for å kunne oppdage barn som har vansker som er vanskelig å avdekke i hverdagen. Alle informantene vektla at de i denne sammenhengen tok utgangspunkt i de barna som har språket som sin hovedvanske. Hva vil det egentlig si å ha språket som en hovedvanske? I følge Ottem og Lian (2008, s. 32 – 33) vil det beskrive barn som har en spesifikk språkvanske. Det vil si barn som blant annet innehar normal hørsel, ingen tegn til nevrologiske dysfunksjoner og utførings-IQ på 85 eller høyere. Barn med spesifikke språkvansker har i tillegg aldersadekvat utvikling på andre områder som for eksempel motorikk. Med grunnlag i dette, kan det være grunn til å anta at selv om barnet har aldersadekvat utvikling på andre områder vil det være viktig med helhetlig tilrettelegging for å sikre at språkvansken ikke utarter seg eller at barnet tilegner seg noen tilleggsvansker. Dette samsvarer med samtlige informanter som uttrykte at på tross av at barna har aldersadekvat utvikling på andre områder, vil språkvansken fortsatt kreve tilrettelegging. Bele (2008, s. 10) poengterer at spesifikke språkvansker blir ofte mer fremtredende når barnet blir eldre, da barnet opplever større krav til språk. Med bakgrunn i dette, vil det være grunn til å anta at barnet kan oppleve vansker med læring, noe som vil indikere at det er viktig at det blir satt i gang tiltak så fort vanskene viser seg.

#### **4.1.2 Barn som bekymrer**

Alle fire informantene understreker at de ser på det som viktig å involvere foreldrene tidlig i prosessen, men at de observerer barnet først eller underveis i samtalen med foreldrene. Informantene forteller at barnehagepersonalet snakker mye sammen i hverdagen, på den måten blir alle barna reflektert over underveis i dagen. Informant 1 sier at de har et møte som heter «barn som bekymrer» en gang i måneden. På møtet kan de pedagogiske lederne rapportere om barn som bekymrer dem. Møtet blir videre brukt til å planlegge veien videre, hvilke tiltak som skal settes i gang etc. Informant 3 påpeker at de er bevisste på at alt skal skriftliggjøres, altså skrives i en logg. Grunnen til dette er at barnehagepersonalet skal ha noe

konkret å vise til hvis for eksempel PPT hvis de kommer inn i bildet. Deretter tas det opp med resten av personalgruppen og sammen bestemmer de hvilke tiltak som skal iverksettes.

Informant 2 og informant 4 belyser at de setter i gang med både usystematisk og systematisk observasjon når de har en mistanke om en språkvanske. Informant 4 uttrykker dette slik:

Vi observerer en periode for å finne ut av hva vansken konkret består av. Hvis vi tenker at dette er noe som må tas tak i, kommer spesialpedagogen inn i bildet og observerer barnet over en periode. I etterkant av dette finner vi ut i samråd med henne hva veien videre er.

Dette samsvarer med informant 1 som sier at de også benytter seg av en spesialpedagog hvis det er mistanke om en språkvanske, slik at hun kan eller han kan observere barnet systematisk i ulike situasjoner. Alle fire informantene vektlegger bruken av både systematisk og usystematisk observasjon ved mistanke om språkvanske. Samtlige av informantene presiserer at begge metodene blir hyppig brukt i hverdagen, kanskje mest usystematisk påpeker informant 3. Hun sier at de observerer barna i hverdagen og i ulike situasjoner, noe som blir usystematisk. Men at de benytter seg av systematisk observasjon hvis det er et barn de har en bekymring for. Dette blir bekreftet av informant 4 som understreker at:

Vi bruker spesielt systematisk observasjon hvis det er noe som bekymrer oss. Vi dokumenterer også alle observasjonene vi foretar oss, både systematiske og usystematiske.

Tre av informantene forteller at de bruker kartleggingsmateriellet TRAS (tidlig registrering av språkutvikling) når de er usikre på et barns språkutvikling. Informant 1 og 3 sier at de har spesialpedagoger som er sertifiserte til å utføre Reynells språktest hvis det er nødvendig. Informant 2 og 4 bruker kartleggingsverktøyet ALLE MED, det er et observasjonsmaterieell som dekker seks utviklingsområder blant annet språk og sosio-emosjonell utvikling i tillegg til TRAS. Informant 3 uttrykker derimot at de er i en prosess der de vurderer om de skal fortsette med kartlegging med tanke på prinsippet om barn mestrer eller mestrer ikke. De undrer seg over om kartlegging er den rette metoden for dem, men samtidig har de gode erfaringer med bruk av TRAS når de er bekymret for et barns språkutvikling.

#### **4.1.2 Drøfting av informantenes utsagn om barn som bekymrer**

Når en voksen i barnehagen uttrykker bekymring for et barns språkutvikling, er det viktig å samarbeide med kollegaer for å sikre at barnet mottar den rette hjelpen. Barnehagepersonalet må samarbeide for å identifisere barnets vanske, og sammen komme frem hvilke tiltak som er aktuelle å sette i gang (Nilsen 2014, s. 41). Hvordan kan samarbeidet mellom barnehagepersonalet bidra til at barn med språkvansker blir oppdaget? Funnene viser at informantene er bevisste på å ta opp bekymringen de har med hverandre, og at de snakker



mye sammen i hverdagen. For så vidt vil det være viktig å få andres synspunkt på bekymringen slik at barnehagepersonalet kan stå sammen når bekymringen skal uttrykkes videre til foreldrene eller andre instanser. Informant 1 presiserer i denne sammenhengen at de en gang i måneden har et møte som heter «barn som bekymrer». Videre reflekterer de sammen om den eventuelle vansken, og finner deretter ut hvordan utredningen skal foregå. Det vil si om det skal settes i gang systematisk observasjon, om barnet skal kartlegges og hvilke tiltak som er aktuelle. Alle fire informantene vektlegger at det neste steget vil være kartlegging av barnets språk. Lyngseth (2014, s. 311) understreker at målet med kartlegging er å innhente spesifikk informasjon om barnet. Hun presiserer videre at kartlegging er et overordnet begrep, og at observasjon, tester, foreldresamtale og utredning kommer innunder dette begrepet. Informantene forteller at etter bekymringen er tatt opp, er første steget systematisk og usystematisk observasjon. Funnene viser at begge metodene er hyppig brukt i barnehagene, men på ulike måter. Hvorfor er det slik at informantene benytter seg av begge metodene? En mulig forklaring er at usystematisk observasjon blir oftest brukt i hverdagen og i ulike situasjoner uten at det foreligger noe eksakt å observere i følge informant 3. Systematisk observasjon blir derimot i følge funnene mest benyttet når det ligger en spesifikk bekymring til grunne for observasjonen.

Informant 1 og 4 belyser også at de benytter seg av spesialpedagogen hvis det er mistanke om en språkvanske, slik at hun eller han kan komme inn og systematisk observere barnet i ulike settinger. Hvorfor er det slik at spesialpedagogen må trekkes inn i situasjonen? Det kan tenkes at en spesialpedagog sitter inne med kunnskap på områder der barnehagepersonalet kommer til kort, og spesialpedagogen kan derfor bistå med sin kunnskap og kompetanse for å sikre at barnet mottar den rette hjelpen. To av informantene vektlegger skriftliggjøring av observasjonene som viktige. Mørland (2014, s. 91) fremhever at i tillegg til observasjonsmetoder som for eksempel loggføring av observasjon, kan det være hensiktsmessig å anvende annet kartleggingsmateriell. Funnene viser at TRAS er et hyppig brukt kartleggingsverktøy i barnehagene. TRAS som står for tidlig registrering av språkutvikling er i følge Høigård, Mjør og Hoel (2009, s. 66) et screeningsverktøy som brukes for å vurdere et barns språkutvikling i forhold til det som forventes på ulike alderstrinn. TRAS tar blant annet for seg barnets språkforståelse og språkproduksjon. Lie (2014, s. 191) hevder at hvis TRAS skal benyttes for å tidlig avvikle en negativ språkutvikling, så stilles det krav til barnehagepersonalets kompetanse og erfaring når det gjelder bruk, tolkning og oppfølging av TRAS-kartleggingsresultater. Funnene antyder at ved å bruke kartleggingsverktøyet TRAS,

kan det sikre at barnet får tiltakene som er nødvendige ut i fra resultatene fra kartleggingen. Det vil imidlertid være av stor betydning at barnehagepersonalet er bevisste på hva målet med kartleggingen er, og at barnehagepersonalet som utfører kartleggingen har kompetanse til å gjøre alle stadiene i kartleggingen riktig. Espenakk m.fl (2007, s. 38) påpeker at samtale med foreldrene bør være første steg i utredningen av et barn. Selv om alle fire informantene poengterte at de så på det som viktig å tidlig involvere foreldrene, observerte de ofte barnet først eller underveis i samtalen med foreldrene. En mulig forklaring på dette kan være at barnehagepersonalet ville bruke observasjonen for å fastslå om barnet innehar en språkvanske eller om det er andre faktorer som er årsaken til bekymringen. På den ene siden kan det være en god ide slik at foreldrene ikke får en unødvendig bekymring for barnets språkutvikling, men på den andre siden kan det føre til at foreldrene føler seg utelatt av prosessen hvis det viser seg at barnet har en språkvanske med bakgrunn i observasjonene som er tatt.

I Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver (Kunnskapsdepartementet 2009, s. 56) står det presisert at det enkelte barnets utvikling skal observeres og vurderes fortløpende. Pettersvold og Østrem (2012, s. 19) stiller seg imidlertid kritisk til bruken av kartlegging av barns språkutvikling. De hevder at kartlegging gjennom standardiserte verktøy handler om jakten på det normale barnet. Informant 3 uttrykker at i deres barnehage er de i en prosess der de vurderer om de skal fortsette med kartlegging med tanke på nettopp dette prinsippet. Hva med de barna som ikke blir oppdaget tidlig på grunn av manglende kartlegging? Kartlegging kan i mange tilfeller være et utmerket verktøy for å fange opp barn som av ulike grunner har vansker med språket, og kartleggingen kan brukes med en gang bekymringen oppstår. Sett i et slikt lys, kan det være til barnets beste at barnehagepersonalet er litt kritisk til kartleggingsprosessen og hva målet med kartleggingen er. På den måten vil det stille større krav til barnehagepersonalets holdninger og verdier, samt deres evne til å se barnet som helhet, ikke bare ut i fra resultatene fra kartleggingsprosessen.

## **4.2 Støttende språkstimulerende tiltak for barn med språkvansker**

### **4.2.1 Språkstimulering i hverdagen**

Informant 1 uttrykker at når han hører begrepet språkstimulering så tenker han på de hverdagslige situasjonene, at de voksne setter ord på alt som blir gjort og alt som blir sagt. Rett og slett å overøse barna med språk. Han belyser videre at i deres barnehage har de språkkrom på både småbarns- og storbarnsavdelingen. På språkkrommene har de fokus på å lære turtaking, de lytter til hverandre, spiller spill og de har mange bøker som barna kan lese i. De

har i tillegg utviklet et spill som tar utgangspunkt i innhold, form og bruk, som er basert på språkmodellen til Bloom og Lahey. Informant 2 forteller at språkstimulering handler om å bade barna i språk helt fra fødselen av, det er der grunnlaget settes. Hun tenker også at språkstimulering handler om variasjon i hverdagen, og i arbeidet med språket er det viktig å undre seg og utforske sammen med barna. Alle informantene vektlegger å være gode språklige forbilder når det kommer til språkstimulering. Funnene viser også at munnmotorikk, sanger, rim og regler og lesing av bøker er en stor del av språkstimuleringen i hverdagen. Alle fire informantene presiserer at begrepslæring er viktig i språkstimuleringen. Informant 3 sier at de bruker mye tid på ulike begreper sammen med barna, som for eksempel størst, eldst, minst etc. Informant 4 bekrefter dette og uttrykker at det å benevne og sette ord på alt som skjer og gjøres, er alfa omega. Alle fire informantene understreker at de prøver å integrere språkstimulering i hverdagssituasjonene. Informant 2 presiserer at:

Jeg tenker at det er språkstimulering i alt, så lenge barnehagepersonalet er bevisste på det. Informant 4 forteller at de har fokus på å inkludere resten av barnegruppen i tiltakene som de tilrettelegger i hverdagssituasjonene. Tanken deres er at alle barna får noe ut av det, uavhengig om de har en språkvanske eller har aldersadekvat språkutvikling. Dette samsvarer med informant 3 som løfter frem at hun ikke er for en-til-en, og at mange sikkert er uenige i det. Hun mener derimot at barn får mest ut av å være sammen med andre barn, og at hennes filosofi er at barn utvikler språket gjennom samhandling med andre. Informant 1 uttrykker at deres hovedfokus ligger på språkkrommene, i tillegg til at alle hverdagssituasjonene skal inneholde språk. På spørsmålet om hva de vektlegger annerledes når de skal planlegge språkstimulering for barn med språkvansker, sier informant 2 at de gir barna med språkvansker litt ekstra i hverdagen. De får blant annet oftere være med på litt voksenstyrte aktiviteter som dekking av bord, henting av posten samt at de inviteres oftere inn i situasjoner med mye begrepslæring. Informant 3 forteller imidlertid at:

Vi er bevisste på alle barn er enkeltindivider, at de har ulike behov og forutsetninger. Den aller viktigste jobben er å imøtekomme hvert enkelt barn og anerkjenne de. Jeg anser nettopp dette som noe av det viktigste barnehagepersonalet kan gjøre i sin jobb.

Samtlige av informantene sier at de ofte oppretter språkgrupper der de deler inn grupper ut i fra type vanske. På den måten har de mulighet til å ha et spesielt fokus på hva barna trenger når gruppen møtes.

#### **4.2.1 Drøfting av informantenes utsagn om språkstimulering i hverdagen**

Alle fire informantene uttrykker at de prøver å integrere språkstimulering i alle hverdagssituasjonene som foregår i løpet av en barnehagedag. Det samsvarer Espenakk m.fl. (2007, s. 71) som understreker at tradisjonelt har tankegangen vært at språkstimulering skal begrenses til bestemte timer i barnehagehverdagen. Hvordan har tankegangen om språkstimulering forandret seg? Tankegangen i dag er at språkstimulering skal være knyttet til alle aktiviteter og situasjoner, noe som er i samsvar med funnene. Det kommer tydelig frem at informantene vektlegger språkstimulering for hele barnegruppen sammen som viktig, slik at det samtidig blir forebygging for barna som ikke har en språkvanske. Informant 3 forteller at hun mener at barn får best utbytte av å være sammen med andre barn, at barna utvikler språket gjennom samhandling. Dette samsvarer med Rygvold (2012, s. 323) som fremhever at barn tilegner seg språket når han eller hun er i et språklig samspill med omgivelsene, som vil si voksne og barn.

Haugestad (2014, s. 11) presiserer at språkstimulering skjer i de mange uformelle situasjonene i hverdagen som for eksempel måltid, av- og påkledning, bleieskift etc. Med bakgrunn i dette, kan det tenkes om det blir satt av tid til å gjøre disse situasjonene til språklig rike øyeblikk? En barnehagehverdag er ofte hektisk og travel, og alle rutinene i løpet av dagen krever mye tid og planlegging. Derimot er det viktig å være bevisst slik som informant 2, hun trekker i denne sammenhengen frem at det er språkstimulering i alt og i alle situasjoner, så lenge barnehagepersonalet er bevisste på det. Sett i et slikt lys vil det være primærforebygging for hele barnegruppen at barnehagepersonalet prioriterer å bruke språk i alle situasjonene, og dermed er bevisst på at det er språkstimulering i alt slik som informant 2 uttrykker. Hagtvet (2004, s. 123) belyser at hverdagssituasjonene i barnehagen kanskje er det viktigste stillaset i barns språkutvikling. Gjems (2011, s. 21) bekrefter dette, og presiserer at dialogen i hverdagen må bli vektlagt, da barn tilegner seg ord gjennom erfaringer med ordene i ulike situasjoner. Det kan derfor være rimelig å anta at for å kunne sikre språkstimulering og dialog i hverdagssituasjonene, vil barnehagepersonalets bevissthet rundt tidsperspektivet være helt avgjørende.

#### **4.2.2 Hvilke tiltak settes i gang og hvilke tiltak vektlegges som særlig støttende for språkutviklingen for barn med språkvansker?**

Informant 1 forteller at de arbeider bevisst med å integrere tiltakene i hverdagssituasjonene som samlingsstund, måltidene og av- og påkledning. Det blir og vurdert om det er behov for å opprette en språkgruppe, samt at det blir brukt lite en-til-en da deres filosofi er at barn lærer

best sammen og i grupper. Dette samsvarer med informant 2 som uttrykker at barnet får være med i en språkgruppe sammen med barn som har lik vanske. De prøver å unngå at språkgruppen oppleves som en typisk lærings situasjon understreker informant 2. Informant 3 sier at tiltakene vil være avhengige av hvilke vanske det er snakk om, men at de prøver å få tiltakene inn i hverdagssituasjonen. Alle de fire informantene nevner sang, rim og regler, munnmotorikk og spesielt begrepslæring som tiltak som er særlig støttende for barn med språkvansker. Informant 1 understreker at de er opptatte av begrepslæring i alle hverdagssituasjoner, noe som vil si at de skal sette ord på absolutt alt de gjør og sier. De er i tillegg bevisste på å vektlegge det som er nært barnet og det som skjer her og nå, for eksempel begreper som er mye brukt i barnehagen. Informant 2 arbeider i en barnehage med IKT som satsningsområde, og hun belyser at de bruker en app som heter «språkkista» når de arbeider med begrepslæring. På appen er det bilder av ulike hverdagsaktiviteter som barnet kan se på, og videre snakker de sammen om hva de ser for eksempel begreper som farger, størrelser, ulike ting som er i barnehagen etc. Informant 3 slår fast at:

Begrepslæring, begrepslæring og begrepslæring. I våre hverdagsprosedyrer står det fastslått at vi skal benevne alt vi gjør, og at vi skal bruke begreper i alle situasjoner. Vi skal rett og slett sette ord på alt, det tror jeg er helt essensielt.

Informant 4 vektlegger viktigheten av å ha ulike prosjekter der fokuset er på begrepslæring. Barnehagepersonalet i hennes barnehage er bevisste på å sette ord på alt og være tydelige i uttalen. For tiden har de et prosjekt om sko, og da tar de for seg begreper som farger, størrelser, navn og årstider skoene brukes på. Informant 2 og 3 uttrykker også spesielt munnmotorikk som tiltak. Informant 2 sier at de bruker munnmotorikk i samlingsstundene og før alle måltid. Informant 3 trekker frem at de holder på med munnmotoriske øvelser som blåsing i fjær, sugerør og ulike øvelser som stimulerer musklene i ansiktet. Alle fire informantene vektlegger også musiske aktiviteter som sanger, rim og regler som støttende tiltak for barn med språkvansker. Samtlige av informantene forteller at det er viktig å huske på at barn som har språkvansker, som oftest har tilleggsvansker som også må tas hensyn til når det blir satt i gang tiltak. Alle fire informantene nevner at de mest fremtredende tilleggsvanskene er sosiale vansker, aggresjon og utagerende atferd. Informant 1 uttrykker at:

Jeg tenker at hvis du har en språkvanske, så får du noen tilleggsvansker. Oftest har jeg sett at barna er svake motoriske, at de har samspill eller sosiale vansker i tillegg til at mange innehar en frustrasjon som kommer til uttrykk i form av aggresjon eller utagering.

Informant 3 bekrefter det informant 1 forteller, og poengterer at hun ofte ser at frustrasjonen kommer til uttrykk gjennom aggresjon og utagerende atferd. Hun sier videre at hun tenker at

det er en naturlig reaksjon når de ikke blir forstått, og at det er barnehagepersonalet sitt ansvar å sette i gang tiltak som også har en effekt på tilleggsvanskene. Informant 4 trekker i denne sammenhengen frem barnehagepersonalets ansvar. Hun presiserer at det er barnehagepersonalets ansvar å finne ut hva vanskene består i, og deretter sette i gang tiltak slik at barnet skal oppleve språkutvikling på tross av språkvansken og de eventuelle tilleggsvanskene.

#### **4.2.2 Drøfting av informantenes utsagn om tiltak som settes i gang og hvilke tiltak vektlegges som særlig støttende for språkutviklingen for barn med språkvansker**

Det kommer frem i funnene at tiltakene vil være avhengige av hvilke type språkvanske det er. Alle informantene understreker også at før tiltakene blir satt i gang, blir det foretatt observasjon, kartlegging og samtale med foreldrene som nevnt under punkt 4.1.2. Funnene viser at samtlige av informantene vurderer om det er behov for å opprette en språkgruppe med barn som har lik vanske. Hvordan kan en språkgruppe fungere som et hjelpemiddel for barn med språkvansker? Gjems (2011, s. 21) understreker at barn som bruker språk, vil lære språk. Ved sosial samhandling med andre tilegner barnet seg ord og barnet tilegner seg kunnskap om hvordan han eller hun kan uttrykke seg når hensikten er å formidle et budskap. Dette samsvarer med Helland (2012, s. 601) som belyser at det kan være aktuelt at barn med språkvansker får et strukturert opplegg utført av en kompetent fagperson, som for eksempel en spesialpedagog. Oppleggene kan foregå en-til-en eller i en gruppe. Funnene viser at to av informantene foretrekker en språkgruppe, da en-til-en blir sett på som ugunstig læring fordi deres filosofi er at barn lærer best sammen og i grupper. Sjøvik (2014, s. 185) vektlegger at hvis barn har en pragmatisk språkvanske, vil det omhandle vansker med å bruke språket. Det vil si at barnet har vansker med å oppfylle språkets sosiale regler, og eksempler kan være turtaking, oppretting av kontakt eller føring av en dialog. Dette kan tyde på at det er bra for et barn med språkvansker å være en del av en språkgruppe, slik at han eller hun har mulighet til og samtidig trene seg på de sosiale reglene som inngår i språket vårt.

Funnene bekrefter Vygotsky (1978, s. 57) som presiserer at internalisering av ny kunnskap ved barnets språkutvikling kan sees på som todelt. Første delen vil foregå på et sosialt nivå mellom barnet og en voksen, eller barn og barn. Denne delen kaller han for interpsychological. Den andre delen vil foregå på et individuelt nivå, det vil si inni barnet og det kaller han for intrapsychological. Det vil derimot være viktig at barnehagepersonalet er bevisste på at språkgruppen er et supplement. Det kommer imidlertid frem i funnene at informantene er opptatte av å integrere tiltakene i hverdagssituasjonene som samlingsstund,

måltidene og av- og påkledning slik at barnet får den språkstimulering han eller hun trenger i tillegg til en eventuell språkgruppe. Lie (2014, s. 184 – 185) påpeker imidlertid at avviksbredden i barns språkutvikling er stor. Med grunnlag i dette, kan en også hevde at det vil være stor avviksbredde i språkutviklingen hos barn som innehar samme språkvanske. Det vil være aktuelt med grunnlag i dette å stille spørsmålet om en språkgruppe med barn som innehar samme språkvanske vil være et støttende tiltak eller ikke. Informant 1 presiserer derimot at de veksler mellom å bare ha barn med samme språkvanske på gruppen samt å ha med barn som har en aldersadekvat språkutvikling, noe som i samsvar med det Sjøvik (2014) påpekte kan tyde på at en språkgruppe kan være et stort verktøy for barn med språkvansker.

Funnene fremhever at tiltak som munnmotorikk, sanger, rim og regler blir sett på særlig støttende for barn med språkvansker, spesielt fremhever alle informantene begrepslæring. En kan også hevde at slike tiltak vil være primærforebyggende for hele barnegruppen. I følge Kunnskapsdepartementet (NOU 2009:18) vil primærforebygging omhandle forebyggende tiltak for hele barnegruppen, og et eksempel kan være språkstimulering. Det kan dermed være grunn til å påstå at tiltakene også vil ha en effekt på barn med aldersadekvat språkutvikling, noe som i større grad setter krav til at tiltakene blir prioritert i hverdagen. Begrepslæring blir av informantene utpekt som et viktig tiltak. Hva er egentlig begrepslæring? Høigård, Mjør og Hoel (2009, s. 15) presiserer at et begrep er det hvert enkelt individ forstår med ordet som blir sagt, altså de indre forestillingene som dukker opp når vi hører ordet. En av informantene uttrykker at det står nedskrevet i deres hverdagsprosedyrer at barnehagepersonalet skal bruke begreper i alle situasjoner, rett og slett å sette ord på alt. Det kan for eksempel innebære å ha ulike prosjekter med fokus på begreper som farger, størrelser, navn og årstider. Sett i et slikt lys vil det være viktig at barnehagepersonalet har fokus på begrepslæring, men i følge Hagtvet (2004, s. 208 – 209) er det gunstig at barns begrepslæring består av både førstehåndserfaringer og andrehåndserfaringer. Det vil med andre ord si at barn tilegner seg nye begreper både gjennom erfaring og ved at barnehagepersonalet forklarer. Med bakgrunn i dette, kan det være rimelig å si at barnehagepersonalet må være observante på at barn med språkvansker har behov for begge deler ved tilegnelsen av begreper. Samtlige informanter poengterer imidlertid at de er bevisste på å vektlegge det som er nært barnet, for eksempel begreper som blir brukt mye i barnehagen. På den måten blir barnet kjent med det som skjer her og nå, i stede for at begrepene som skal tilegnes omhandler temaer som blir uaktuell for barnet på det tidspunktet.

Alle fire informantene trekker frem at de bruker mye munnmotorikk i hverdagssituasjonene. Hvorfor er munnmotorikk ansett som et viktig tiltak for barn med språkvansker? Samtlige informanter uttrykte at de så på munnmotorikk som både forebyggende samt et tiltak som støtter barn med språkvansker. Funnene viste at munnmotoriske øvelser som å blåse i fjær og sugerør, samt ulike øvelser som stimulerer musklene i ansiktet blir hyppig brukt av informantene. Funnene samsvarer Palsdottir (2008, s. 147 – 148) som påpeker at det er noen barn som har vansker med å uttale enkelte språklyder. For å kunne lære å uttale lydene riktig, vil barnet ha stor nytte av ulike aktiviteter som trener musklene i ansiktet, leppene, munnen og tungen. Med bakgrunn i Palsdottir vil det være viktig at barnehagepersonalet er bevisste på å bruke munnmotorikk øvelser i både formelle og uformelle hverdagssituasjoner. Dette samsvarer med informant 2 som vektlegger at de bruker munnmotorikk før alle måltid og i alle samlingsstunder. Funnene viser at informantene vektlegger musiske aktiviteter som et tiltak som støtter barn med språkvansker. I følge Høigård (2013, s. 232) er musiske aktiviteter en aktivitet som i særlig grad fremmer barns språkutvikling, og det vil innebære aktiviteter som sang, musikk, dikt, rim og regler etc. Hvordan kan musiske aktiviteter fremme språkutviklingen? Høigård påpeker at når barn begynner å tulle med språket, tar de språket til eie. Veien til å kunne se språket og snakke om det blir derfor kort. Hun poengterer i tillegg at barn som gjentatte ganger er med å synge sanger som innehar et fortellende innhold, kan framføre mye lengre tekster gjennom sangen enn det de kan når de snakker. Dette samsvarer med informantenes utsagn om sang, rim og regler som tiltak som er særlig støttende for barn med språkvansker. En mulig forklaring på dette kan være at barn ikke føler det som læring eller en strukturert situasjon når de får tulle med sanger, rim og regler. Det kan være nyttig for barnehagepersonalet å være bevisst på at det er viktig å ta seg tid i hverdagssituasjonene til å synge, uten at det nødvendig trenger å være planlagt som det er i en samlingsstund.

Derimot understreker informantene at barn som har språkvansker, som oftest har tilleggsvansker som det må tas hensyn til når det blir satt i gang tiltak. Hvordan kan tilleggsvanskene påvirke barnet? Alle fire informantene løftet frem sosiale vansker, aggresjon og utagerende atferd som de mest fremtredende tilleggsvanskene. Disse tilleggsvanskene kan påvirke barnet ved at han eller hun kan oppleve å bli holdt utenfor av leken, sliter med å skape vennskap og har vansker med å forstå det sosiale samspillet. Det kommer imidlertid frem i funnene at informantenes erfaringer tilsa at de så på det som naturlig at et barn som har en språkvanske, ofte får noen tilleggsvansker. Schølberg m.fl (2008, s. 25) vektlegger at barn med språkvansker ofte har problemer med kommunikasjonen, og det kan føre til utagerende



atferd når barnet ikke forstår andres måte å kommunisere på. Det kan være naturlig å anta at i noen tilfeller kan tilleggsvansken overta fokuset fra språkvansken, hvis barnet viser en utagerende atferd mot andre barn og voksne. Samtidig kan barnet inneha tilleggsvanskene før språkvansken blir oppdaget, noe som kan føre til at det blir enda vanskeligere for barnehagepersonalet å oppdage at det er språket som er hovedvansken. Informant 4 bekrefter dette, og trekker frem barnehagepersonalets ansvar i denne sammenhengen. Hun presiserer at det er barnehagepersonalets ansvar å finne ut hva vanskene består i, og deretter sette i gang tiltak slik at barnet opplever mestring og trivsel på tross av språkvansken og de eventuelle tilleggsvanskene. Hva kan så dette ansvaret innebære? I dette tilfellet vil det være snakk om sekundær- og tertiærforebygging. Sekundærforebygging handler om tiltak som rettet mot risikogrupper som kan utvikle språkvansker, mens tertiærforebygging dreier seg om tiltak som rettet mot risikogruppene som har utviklet en språkvanske (Kunnskapsdepartementet, NOU 2009:18). Sett i et slikt lys, kan det være viktig å ta til etterretning informant 2 sitt utsagn. Hun mener at det er viktig at barnehagepersonalet ser på helheten. Ikke fokuser på barnets vanske, men fokuser på barnet.

### **4.3.1 Tidlig innsats som verktøy for forebygging av språkvansker**

På spørsmålet om hva informantene legger i begrepet tidlig innsats, sier informant 1 at:

Vel, er det en fasit? Det viktigste for meg er at tiltak blir satt i gang forttest mulig, og at barnehagepersonalet er bevisste på å vurdere og evaluere underveis. Tidlig innsats er vel i grunn det totalt motsatte av «vente og se» holdningen som florerte for noen år siden.

Samtlige av informantene påpeker at det er bedre å prøve ut noe som ikke fungerte, enn bare å «vente og se.» Dette samsvarer med informant 3 som forteller at hun ser på tidlig innsats som et stort begrep. Før var jo tankegangen «vente og se» men det er blitt mer fokus på tidlig innsats de siste årene som igjen har gjort barnehagesektoren mer bevisste. I informant 4 sin barnehage har de tidlig innsats som et satsningsområde i år, hun tenker at tidlig innsats omhandler å se med engang, begynne med engang, og det å tørre å bekymre seg med engang. Rett og slett, jo tidligere jo bedre. Informant 2 forstår tidlig innsats som at barnehagepersonalet skal prøve å ta tak i vansken på et tidlig tidspunkt for å forebygge at vansken ikke utvikler seg. Hun løfter frem at i deres barnehage har de mye fokus på tidlig innsats, og arbeider mye med å øke bevisstheten hos de ansatte slik at tidlig innsats blir en del av hverdagen. Alle fire informantene uttrykker at de ser på tidlig innsats som et tiltak for å forebygge språkvansker hos barn i barnehagen. De sier at tidlig innsats vil innebære observasjon, kartlegging, samtale med foreldrene og forebygging gjennom språkstimulering i

hverdagen. Informant 2 forteller at hun er overbevist om at jo tidligere en går inn i situasjonen, jo bedre. Barnehagepersonalet har muligheten til å forebygge mye, bare ved å øke bevisstheten på hvordan hverdagen blir brukt. Tidligere var nok tankegangen at opplegget måtte være planlagt og strukturert for at det skulle fungere, nå er heldigvis tankegangen at det er hverdagssituasjonene som gjelder for alt det er verdt understreker hun videre. Informant 4 sier at:

Jeg tenker at det er akkurat det tidlig innsats befatter. Det er viktig at vi nå setter ord på hva tidlig innsats innebærer, det er klart at det fanger opp ting mye tidligere. Det er jeg ikke i tvil om! Barnehagen vår arbeider mye med tidlig innsats, og jeg tenker at jo mer bevisste en blir på det, så vil det etter hvert bli en del av deg og jobben. Og på den måten blir det en automatisk forebygging i hverdagen.

Informant 3 bekrefter dette, og belyser at deres barnehage også har et stort fokus på tidlig innsats, og at det jobbes mye med å være bevisst innad i personalgruppen. Hun poengterer at økt bevissthet, fører til at det blir en del av deg. Det blir en slags taus kunnskap, og det er absolutt viktig for å kunne ha mulighet til å forebygge språkvansker avslutter hun. Informant 1 forteller at tidligere erfaringer viser han at språket i hverdags situasjonene hjelper alle uavhengig om barnet har en språkvanske eller ikke. Han sier videre at han er helt sikker på at munnmotorikk, blåseøvelser og begrepslæring bidrar til å forebygge språkvansker. Det han i hvert fall er sikker på er at det hjelper når barna senere skal knekke lese- og skrivekoden. Han forteller at han tenker at tidlig innsats og forebygging uten tvil kan bidra til å forebygge språkvansker hos barn i barnehagen. På spørsmålet om hvordan deres barnehage arbeider med tidlig innsats, forteller tre av informantene at de har deltatt på kurs med Kari Killen, der temaet har vært nettopp viktigheten av tidlig innsats. Informant 3 uttrykker at de arbeider mye med tidlig innsats, da deres daglige leder sitter i en gruppe med andre barnehagestyrerne som har fokus på tidlig innsats og spesialpedagogisk hjelp. Der blir mye av grunnlaget for deres satsning på tidlig innsats lagt.

Informant 1 sier at i deres barnehage har de en regel om at alle avdelingene skal ha samlinger med fokus på språket og alle aktiviteter skal legges til rette med tanke på språk, noe de anser som forebygging. De jobber i tillegg mye med barnehagepersonalets ansvar i hverdagen, de har fortsatt en lang vei å gå men de er godt på vei understreker han. Informant 4 formidler at siden de har tidlig innsats som satsningsområdet, har de mye fokus på det på planleggingsmøter og personalmøter. I deres barnehage blir det og vektlagt at barnehagepersonalet har et stort ansvar, og at hver enkelt ansatt må ta ansvar for faglig påfyll hvis det er behov for det. Informant 2 forteller at de arbeider med tidlig innsats ved at de

bygger kompetanse og får alle med på «laget.» Hun tenker også at det er viktig med gode relasjoner, både med barnet og foreldrene. På spørsmålet om hva informantene mener er viktig i arbeidet med tidlig innsats, uttrykker alle fire informantene at det er viktig at en ikke venter og ser slik som tradisjonen har vært tidligere. Informant 4 tenker at det er viktig at hele barnehagepersonalet er inneforstått med hva tidlig innsats betyr og hvilket syn alle har på det. Det er en holdning barnehagepersonalet har med seg med tanke på hvordan arbeidet skal foregå, det er også viktig med refleksjon og undring sammen.

#### **4.3.1 Drøfting av informantenes utsagn om tidlig innsats**

Samtlige informanter uttrykker at de så på tidlig innsats som en mulighet for å kunne ta tak i vansken på et tidlig tidspunkt, slik at vansken ikke utvikler seg. Bjørnsrud og Nilsen (2012, s. 13) fremhever at begrepet tidlig innsats kan forstås på to måter. Tidlig innsats omfatter innsats på et tidlig tidspunkt i barnets liv, og det omfatter det tidlige inngrepet når vansken avdekkes. Hva legger så informantene i tidlig innsats? Ut i fra funnene kan det tyde på at informantene tenker at tidlig innsats er det motsatte av «vente og se» holdningen som var en holdning for noen år tilbake. Dette er i tråd med Groven (2013, s. 104) som påpeker at tradisjonen har vært preget av en «vente og se» holdning i motsetning til satsing på tidlig innsats. Hvis barnehagepersonalets innehar en «vente og se» holdning, kan det i mange tilfeller føre til en eskalering av vansken da de voksne rundt barnet ikke har vurdert vansken som alvorlig nok til å få motta støtte og hjelp. Høigård (2013, s. 118) understreker at det er viktig at barnehagepersonalet tidlig følger med på barnas språkutvikling, slik at de kan til enhver tid beskrive utviklingen for å kunne si om noen barn avviker fra det som ansees som aldersadekvat språkutvikling. Hva vil egentlig barns språkutvikling innebære? På den ene siden vil det omhandle barns språkproduksjon, det vil si når barn sier sine første ord, hvor mange ord barnet har i sitt vokabular ved en viss alder etc. På den andre siden vil det handle om barns språkforståelse som dreier seg om at barn mestrer språkets innhold, altså hva ordene betyr (Lervåg og Lervåg 2014, s. 170).

Det er imidlertid viktig å være bevisst på at barns språkutvikling vil innebære begge to, det er naturlig at hvis et barn ikke forstår språket, så vil det påvirke barnets evne til å produsere språk og omvendt (Lind m.fl 2000, s. 90). Det vil være rimelig å si at kunnskap om både barns produksjon av språk og barns forståelse av språket, vil være av stor betydning for og tidlig kunne oppdage barn med språkvansker. Med bakgrunn i dette vil det være viktig at barnehagepersonalet har kunnskap om hva som blir sett på som normal språkutvikling hos barn, tidlig innsats og innvirkningen fokuset på dette kan ha for barn med språkvansker.

Er tidlig innsats og forebygging det samme? Alle fire informantene understreker at de ser på tidlig innsats som et tiltak for å forebygge språkvansker hos barn i barnehagen. Hagtvet og Horn (2012, s. 564) understreker at hensikten med forebygging og forebyggende tiltak er å motvirke uheldig utvikling av vansker på sentrale utviklingsområder. Dette samsvarer med informant 2 som tenker at barnehagepersonalet har mulighet til å forebygge mye, bare ved å øke bevisstheten på hvordan barnehagehverdagen blir brukt. Funnene tyder på at informantene er bevisste på å bruke hverdagssituasjonene, på den måten blir det tiltak for barna med språkvansker samtidig som det blir forebygging for resten av. Hvordan kan tiltak for barn med språkvansker bli forebygging for resten av barnegruppen? Funnene fra mitt forskningsprosjekt indikerer at de ulike språkstimulerende tiltakene i hverdagen, blir sett på som forebyggende. Hensikten med tiltakene er sekundær- og tertiærforebygging for barna med språkvansker, men tiltakene integreres i hverdagssituasjonene slik at resten av barnegruppen blir inkludert. På den måten får alle barna utbytte av tiltakene, og det kan sees på som primærforebygging. Informant 1 formidler at han er helt sikker på at munnmotorikk, blåseøvelser og begrepslæring bidrar til å forebygge språkvansker. Sett i et slikt lys, kan det være grunn til å anta at tilrettelegging i hverdagen for barn med språkvansker, vil ha en forebyggende effekt på resten av barnegruppen hvis tiltakene inkluderer hele barnegruppen.

Funnene fremhever at alle informantene og deres respektive barnehager arbeider mye med tidlig innsats og forebygging. Arbeidet med tidlig innsats innebærer i denne sammenhengen kurs, planleggingsdager, personalmøter etc. Samtlige av informantene forteller at barnehagepersonalets bevissthet utgjør en stor rolle i tidlig innsats. Informant 4 mener at det er hvert enkelt ansatt sitt ansvar å søke etter faglig påfyll hvis det er behov for det. Hausstätter (2014, s. 47) presiserer at i arbeidet med tidlig innsats er det avgjørende at det er personer med rett kunnskap som kan gjøre en innsats som vil utgjøre en forskjell. Han understreker videre at alle ansatte har plikt til å bidra slik at arbeidet som blir gjort fører til en positiv utvikling for barnet. Samtlige av informantene formidler at det er viktig at alle de involverte innehar samme holdning og syn på tidlig innsats for at arbeidet skal bli best mulig. Ut i fra funnene kan det tyde på at hvis arbeidet med tidlig innsats skal gå i en positiv retning, er det essensielt at barnehagepersonalet har samme holdninger og verdier til begrepet, samt at barnehagepersonalet er inneforstått med hva tidlig innsats faktisk innebærer og betyr. Alle fire informantene uttrykker at tidlig innsats vil inneholde mange ulike steg som observasjon, kartlegging, samtale med foreldrene og forebygging gjennom språkstimulering i hverdagen.

Dette er alle faktorer som hører til under tidlig innsats, som vil ha en stor betydning for om barnets vanske blir tidlig identifisert.

Alle informantene løfter frem at fokuset som har vært på tidlig innsats de siste årene, har i deres tilfelle ført til økt forståelse for viktigheten av tidlig innsats. Dette samsvarer med Hausstätter (2014, s. 41) som understreker at prinsippet om tidlig innsats som strategi har fått økt oppmerksomhet de siste årene. Hva har ført til at det har blitt et økt fokus på tidlig innsats? En mulig forklaring er St.meld. nr. 16: «... og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring» som i 2006 – 2007 ble presentert. Der var her begrepet tidlig innsats ble introdusert for barnehagesektoren. Det kan tenkes at Kunnskapsdepartementet vektlegger tidlig innsats for å kunne sikre hvert enkelt barns rett til utvikling. Det er derimot rimelig å si at det ikke blir bevilget nok ressurser til barnehager, da er det mulig at tanken blir at det heller blir tatt tak i når barnet begynner på skolen. Drugli (2008, s. 9) hevder imidlertid at tiltak som har effekt på små barn, ikke nødvendig har den samme effekten på større barn. Med grunnlag i dette, kan det være grunn til å undre seg om barnehagene i Norge har tilstrekkelig fokus på tidlig innsats og ressurser nok til å utføre dette i praksis.

## **4.4 Barnehagepersonalets kunnskap og kompetanse**

### **4.4.1 Kunnskap og kompetanse**

Barnehagepersonalets kunnskap og kompetanse på områdene språkvansker, språkstimulering og tidlig innsats vil være grunnleggende for å kunne støtte barna med språkvansker i barnehagen. Informant 1 uttrykker han tenker at han har over gjennomsnittet god kunnskap og kompetanse på områdene. Når det blir blandet med en engasjert personalgruppe som er godt utdannet, to spesialpedagoger og fantastiske assistenter, så tenker han at de har et høyt kompetansenivå i deres barnehage. De arbeider også med språkmodellen til Bloom og Lahey, noe som fører til at hele barnehagepersonalet uavhengig av utdanning får kunnskap om språk og språkvansker. Han sier videre at han har sikret systemet med at han har en spesialpedagog som har hovedansvaret for språk. Samtlige informanter forteller at relasjons- og handlingskompetanse er sentrale kompetanser som barnehagepersonalet bør inneha i arbeidet med barn og kanskje spesielt barn med språkvansker. Informant 4 sier at hun synes at de generelt sett har mye kompetanse og kunnskap i deres barnehage. Mange av de ansatte er faglige sterke og har en indre motivasjon til å hele tiden videreutvikle seg, samt at de er opptatte av å være gode sammen. Hun fremhever at i likhet med informant 1, har de en viktig ressurs i spesialpedagogen i barnehagen som er videreutdannet innenfor barns språk og

språkutvikling. Samtlige av informantene forteller at det er bare å komme i gang med tiltak, så kan barnehagepersonalet kontakte andre instanser med annen kompetanse hvis de står fast. Informant 2 uttrykker at det er veldig personavhengig og at alle har ulike forutsetninger og utgangspunkt. Hun sier videre at de har mulighet til å gå på mange ulike kurs, og i etterkant må kursdeltakerne dele informasjonen med resten av personalgruppen slik at alle får et utbytte av det. Det handler også om egeninnsats, at det er en motivasjon for å lese seg opp på områder på egenhånd. Faglig påfyll er alfa omega for alle og enhver presiserer hun. Informant 3 mener at:

Barnehagelærerne har med seg mye kunnskap fra utdanningen, men jeg følte at jeg fikk mye kunnskap gjennom spesialpedagogikken. Spesielt når det gjelder språk og språkvansker! Vi fikk ordnet slik at PPT var her på et personalmøte, og da fikk hele personalgruppen informasjon om generell språkutvikling, språkvansker, forebygging, tips og råd. I tillegg prøver vi å få til at PPT skal komme på et foreldremøte og fortelle om språk, språkstimulering, bruk av smokke etc.

I samsvar med informant 2 forteller informant 3 at de også har fokus på en god delingskultur. Alle som har vært på kurs, må dele med resten slik at alle får utbytte av informasjonen understreker hun. Alle fire informantene uttrykker at tiltak som er særlig støttende er å være bevisste på den viktige voksenrollen, for samtlige informanter innebærer det blant annet å være gode språklige forbilder. Informant 3 løfter frem at et av de viktigste tiltakene og den viktigste forebyggingen er å være gode språklige forbilder for barna. Dette samsvarer med informant 2 som forteller at et av deres fokusområder er at de voksne må være bevisste på kroppsspråket, ansiktsuttrykk og det å være tilstede her og nå. Det er blant annet fra barnehagepersonalet barn skal lære språk av, så det vil være essensielt å være gode språklige forbilder, spesielt for barn med språkvansker. Informant 1 og 4 sier at det å være gode språklige forbilder innebærer å lede barna på rett vei når det gjelder språket. Informant 4 uttrykker:

Det vil for eksempel si at hvis barnet sier «tatt», så bekrefter vi det barnet sier og svarer med det korrekte ordet som i denne sammenhengen er «katt.» Dette uten å påpeke at barnet sier feil, men for å lede de inn på den rette veien hvis jeg kan kalle det det.

Alle fire informantene vektlegger også at voksenrollen er viktig i alle deler av prosessen. Fra forebygging og tidlig innsats stadiet, til kartlegging og observasjonsprosessen og til tiltakene blir satt i verk. Informant 1 formidler at den viktige voksenrollen kommer også frem i lyset av iverksetting av tiltak. Deres læringssyn omhandler å finne det barnet er opptatt av, så kan det arbeides med språk med bakgrunn i barnets interesse. Det vil si at tiltakene tar utgangspunkt i det barnet er opptatt av, altså barnets indre motivasjon.

#### **4.4.1 Drøfting av informantenes utsagn om barnehagepersonalets kunnskap og kompetanse**

Funnene indikerer at barnehagepersonalets kunnskap og kompetanse vil være grunnleggende for å kunne støtte barn med språkvansker. Det vil i denne sammenhengen særlig gjelde på områdene språkvansker, støttende språkstimulerende tiltak og tidlig innsats. Alle fire informantene uttrykker at de generelt sett har god kunnskap og kompetanse i deres barnehager, og samtlige informanter trekker frem relasjons- og handlingskompetanse som sentrale kompetanser. Røkenes og Hanssen (2012, s. 9 – 12) trekker frem at faglig kompetanse omhandler evne til å forstå og forholde seg til kravene som stilles i yrkessammenhengen. Men det stilles også krav til andre typer kompetanser, som for eksempel relasjonskompetanse og handlingskompetanse i barnehagen. Hvordan kommer relasjons- og handlingskompetansen til uttrykk i barnehagen? Relasjonskompetanse innebærer evnen til å skape en relasjon og samhandle med barn og voksne, mens handlingskompetanse dreier seg om kompetansen som gjør at handlinger kan utføres. Disse kompetansene kommer til uttrykk i barnehagen ved at barnehagepersonalet klarer å skape en relasjon med barna i barnegruppen, med foreldrene deres, med hverandre og med mennesker fra andre instanser. I tillegg til at barnehagepersonalet innehar kunnskap og kompetanse som fører til at de kan utføre handlinger som kreves i ulike situasjoner. Begge kompetansene vil ha en stor betydning for barnehagepersonalets evne til samarbeid, både med foreldre og med andre instanser. Sammensetningen av disse to kompetansene vil derfor være av stor betydning for å sikre støtte til barn med språkvansker.

Samtlige av informantene uttrykker at de er opptatte av å være gode sammen, og at de gjennom en god delingskultur får utbytte av hverandres kunnskap og kompetanse. Hva vil det si å være gode sammen? På den ene siden viser funnene at den teoretiske kunnskapen i barnehagene tilhører som regel de som er utdannet innen barnehagesektoren, men på den andre siden forteller informant 1 at han har fantastiske assistenter som på tross av at de ikke har formell utdanning, innehar mye kunnskap gjennom mange år i yrket. Det kan derfor være rimelig å anta at det derfor vil være sammensetningen av barnehagepersonalet som utgjør det store bildet. Med bakgrunn i dette, vil det være rimelige å si at barnehagepersonalets kunnskap og ulike typer kompetanser er en fundamental del av arbeidet med barn som har språkvansker. To av informantene forteller at de har spesialpedagoger tilstede i barnehagen, og at de ser på det som en viktig ressurs i arbeidet med språkvansker. Det står presisert i opplæringsloven under § 5 – 7 «Spesialpedagogisk hjelp før opplæringspliktig alder» at barn

under opplæringspliktig alder som har særlig behov for spesialpedagogisk hjelp har rett til hjelp, og at hjelpen kan knyttes til barnehagen (Opplæringsloven, 1998). Dette er samsvar med Helland (2012, s. 601) som påpeker at det i mange tilfeller kan være aktuelt at barnet får et strukturert opplegg utført av en kompetent fagperson. Det kan være en spesialpedagog som legger til rette for trening av språkferdigheter. Sett i et slikt lys, vil det være aktuelt å benytte seg av kunnskapen og kompetansen til en spesialpedagog. Derimot er det ikke alle barnehager som har spesialpedagog tilgjengelig i barnehagen, og må derfor søke spesialpedagogisk hjelp fra andre instanser. Det er rimelig å anta at det vil ta tid, og at barnet derfor ikke mottar hjelpen den trenger med en gang. Men som samtlige av informantene uttrykker så er det bedre å komme i gang tidlig, så kan heller tiltakene bli vurdert og evaluert underveis. Hvis tiltakene ikke fungerer så settes nye tiltak i gang, og hvis en står fast så kan PPT kontaktes for råd og tips.

Bevissthet rundt den viktige voksenrollen blir av funnene beskrevet som en viktig del av barnehagepersonalets kunnskap og kompetanse. For samtlige informanter vil det innebære og være gode språklige forbilder for barna. Hva vil det innebære og være et godt språklig forbilde? Espenakk m.fl (2007, s. 72) hevder at det er grunnleggende at barnehagepersonalet er bevisst i sin rolle som språklige forbilder for barn. Spesielt for barn med språkvansker, vil det være essensielt at de voksne tilpasser språket sitt til deres nivå. Dette bekreftes av Rygvold (2012, s. 337) som påpeker at det er avgjørende at barnehagepersonalet og andre voksne som er rundt barn med språkvansker, reflekterer over sitt eget språk. Det vil for to av informantene også innebære og lede barna på rett vei når det gjelder språket, altså at den voksne retter på barnet uten å påpeke at barnet sier feil. Dette støttes av Espenakk m.fl (2007, s. 72) som presiserer at den voksne skal gjenta det barnet sier på riktig måte uten å rette på utsagnet, på den måten blir barnets utsagn bekreftet og ordet uttalt riktig.

Funnene støtter Vygotsky (1978, s. 86) som utviklet begrepet barnets nærmeste utviklingszone. Begrepet tar utgangspunkt i to nivå, der det første nivået der barnet er akkurat nå, og mestrer på bakgrunn av tidligere erfaringer. Det andre nivået er barnets potensielle nivå, altså det barnet kan mestre ved hjelp av en voksen eller et barn. Den nærmeste utviklingssonen vil være sonen mellom disse to nivåene. Bruner (1983) har videreutviklet Vygotsky sine teorier, og i den forbindelse lanserte han uttrykket støttende stillas. Det innebærer at barn får støtte til språkutviklingen fra kompetente barn eller voksne. Med andre ord vil det si at barnehagepersonalet kan være et støttende stillas i samtalen med barnet, da den voksen tilrettelegger samtalen ut i fra tema og barnets språklige nivå.



Det kommer tydelig frem at alle informantene har en tankegang som støtter både Vygotsky og Bruner, og det kan være rimelig å si at funnene viser at informantene har et sosiokulturelt syn på språk. Informant 1 uttrykker at i deres barnehage har de et læringssyn som omhandler å finne barnets indre motivasjon, slik at tiltakene blir tilrettelagt ut i fra hva barnet er opptatt av. Haugestad (2014, s. 13) fremhever også at barnehagepersonalet bør ta utgangspunkt i barnets interesser. Hvis barnet får være med å bestemme, så får han eller hun et eieforhold til opplegget, og på den måten får barnet en indre motivasjon for å tilegne seg ny kunnskap. Funnene viser at for å være et godt språklig forbilde må barnehagepersonalet tilpasse språket til barnets nivå, de må lede barnet på rett vei når det gjelder språket, finne barnets indre motivasjon og være en støttende voksen i samtalen med barnet. Det er grunn til å tro at sammensettingen av barnehagepersonalets kunnskap og kompetanse, samt bevissthet rundt den viktige voksenrollen vil være grunnleggende faktorer for å kunne sikre barn med språkvansker den hjelpen og støtten de trenger.

#### **4.4.2 Samarbeid med foreldrene**

Kompetanse til barnehagepersonalet vil også innebære evnen til samarbeid, spesielt med foreldrene. Alle fire informantene vektlegger foreldresamarbeid som et av de viktigste tiltakene for barn med språkvansker. De understreker også viktigheten av å involvere foreldrene tidlig i prosessen. Informant 4 uttrykker at jo tidligere samarbeid med foreldrene starter, jo bedre. Det er viktig at barnehagepersonalet er ærlige med foreldrene, at det blir satt ord på bekymringen og at en får innsikt i hverandres opplevelse av barnet gjennom samtaler. På den måten kan det sikres at det samme blir gjort hjemme som i barnehagen. Informant 2 forteller at de er opptatte av å ta opp bekymringen med foreldrene på et tidlig tidspunkt, og at de tør å være ærlige. De er også bevisste på å ufarliggjøre vansken men samtidig vise foreldrene at de tar tak i det og prøver å tilrettelegge hverdagen for barnet. Informant 1 uttrykker at de informerer foreldrene tidlig, for å få et innblikk i deres tanker og opplevelser av barnet. De observerer og kartlegger, og deler informasjonen med foreldrene underveis i utredningen. Han forteller at foreldresamarbeidet i deres barnehage fungerer bra, og at han opplever at alle foreldrene er engasjerte og opptatte av at barnet skal ha det bra. Informant 3 sier at:

Barnehagepersonalet har ansvaret for å knytte et sterkt samarbeid med barnets foreldre. Det er vi som sitter med kompetansen og kunnskapen, og det er vår jobb å veilede foreldrene. Vi har mulighet til å komme med tips som foreldrene kan gjøre hjemme, for eksempel ulike munnmotoriske øvelser, lesing av bøker etc. Ikke for at barnet skal «trene» hjemme, men for at det kan bli en aktivitet som barnet kan gjøre sammen med foreldrene.

#### **4.4.2 Drøfting av informantenes utsagn om samarbeid med foreldrene**

St.meld. nr. 41 (2008 – 2009) «Kvalitet i barnehagen» understreker at god informasjonsflyt mellom barnets hjem og barnehagen er av stor betydning. Barnehagepersonalets kompetanse vil også innebære evnen til samarbeid, da spesielt med foreldrene. Funnene viser at alle fire informantene vektlegger foreldresamarbeid som et av de viktigste tiltakene for barn med språkvansker. Informantene sier også at det er viktig å involvere foreldrene så tidlig som mulig i prosessen. Lyster (2014, s. 43) påpeker at siden det er foreldrene som har hovedansvaret for barnet, skal de så tidlig som mulig involveres i utredningen. Funnene tyder på at foreldresamarbeidet fungerer bra i de respektive barnehagene, imidlertid kan det i enkelte tilfeller være en utfordring å få til et bra foreldresamarbeid. En mulig forklaring på det kan være at foreldrenes deltakelse i samarbeidet vil være ulikt på grunn av blant annet livssituasjon, kultur og religion. Noen foreldre kan det være vanskelig å nå inn til og noen kan fort bli bekymret og engstelig når de får høre at barnet har en vanske. Det vil stille store krav til barnehagepersonalets kompetanse til samarbeid, og ikke minst deres relasjonskompetanse. I følge Dalen og Tangen (2012, s. 221 – 227) er det naturlig å se på barns oppvekstmiljø som en helhet, det vil si at hvis foreldrene ikke klarer å stimulere barnets utvikling, vil barnehagen ha en desto viktigere funksjon. Barnehagen skal med andre ord ikke være en kompensasjon, men et supplement til hjemmet. Ut i fra informantenes utsagn kan det være rimelig å hevde at det vil være avgjørende at det foreligger et godt samarbeid med foreldrene for å sikre støtten til barn med språkvansker.

#### **4.4.3 Samarbeid med andre instanser**

Når barn har en språkvanske, kan det i mange tilfeller være nødvendig med hjelp fra andre instanser enn barnehagen. Barnehagepersonalets kompetanse til tverrfaglig samarbeid med andre instanser er av stor betydning for barn med språkvansker, da det ikke alltid er nok kompetanse innad i barnehagen. Alle fire informantene nevner PPT som sin nærmeste samarbeidsinstans. Informant 1 og 2 trekker frem samarbeidet med PPT som det viktigste, og de legger vekt på at samarbeidet fungerer bra. Samtlige av informantene sier at samarbeidet med andre instanser fungerer bra men at det er noen utfordringer med å få det tverrfaglige samarbeidet til å fungere optimalt. Informant 4 forteller at de arbeider mye med å få til et tverrfaglig team, slik at det er mulighet for å diskutere sakene sammen i stede for på hver sin kant. Hun tenker at et godt tverrfaglig team og samarbeid er det beste for barna, så det er noe hun håper går i orden snart. Dette samsvarer med informant 3 som uttrykker at hun skulle ønske at alle instansene hadde et nærmere samarbeid. Hun sier at det er blitt bedre, men det

kan bli enda bedre. Et tverrfaglig samarbeid er viktig, og hun håper at instansene i fremtiden kan samarbeide nærmere i stede for å sitte på hver sin side og gjøre ulike ting for så å håpe at alt klaffer for barnet.

#### **4.4.3 Drøfting av informantenes utsagn om samarbeid med andre instanser**

Det kommer tydelig frem i funnene at når barn har en språkvanske, kan det i mange tilfeller være aktuelt å samarbeide med andre instanser. Det er av stor betydning at barnehagepersonalet har evnen til samarbeid med andre instanser, så vel som evnen til foreldresamarbeid. Informantene uttrykker at de samarbeider med både helsesøster og barne- og ungdomspsykiatrien men at det nærmeste samarbeidet er med pedagogisk- psykologisk tjenesten (PPT). Eriksen og Halkier (2012, s. 97) påpeker at barnehagepersonalet er en del av et større system som har som felles mål å sikre barn en god oppvekst, og at det er mange faggrupper som arbeider med barn i barnehagen som for eksempel helsesøster og PPT.

Det blir videre poengtert at det er blitt satt mer fokus på viktigheten av et godt tverrfaglig samarbeid de siste årene. Samtlige av informantene forteller at samarbeidet fungerer bra men at det er noen utfordringer med å få et tverrfaglig samarbeid til å fungere optimalt. Nilsen og Vogt (2008, s. 277) presiserer at et tverrfaglig samarbeid innebærer at de ulike instansene må ha en felles forståelse for målet med samarbeidet. Funnene viser at informantene arbeider mye med å få til et godt tverrfaglig samarbeid, men at samarbeidet burde vært tettere. Hvordan utfordringer står de ulike instansene over som gjør at samarbeidet ikke er så tett som det burde være? Mye kan tyde på at grunnen til dette er at instansene har ulike lover og regler å forholde seg til, og ikke minst vil taushetsplikten ha en stor innvirkning på samarbeidet. Det kan være rimelig å si at med bakgrunn i funnene er det grunn til å anta at instansene ofte sitter på hver sin side og utfører ulike tjenester i forhold til barnets vanske. Sett i et slikt lys kan det føre til konsekvenser for barnet, da instansene ikke belager seg på hverandre, noe som kan føre til at tilbudet ikke blir helhetlig. Det er rimelig å si at et godt og nært tverrfaglig samarbeid vil på alle måter bedre barnets situasjon, og det vil derfor være viktig at barnehagepersonalet er bevisste på nettopp dette.

## 5.0 Oppsummering og avslutning

Målet med dette forskningsprosjektet var å få innsikt i to spesialpedagoger og to pedagogiske ledere sine erfaringer og tanker rundt språkvansker hos barn i barnehagen. Utgangspunktet var min problemstilling som er følgende:

Hvordan kan barnehagepersonalet støtte barn med språkvansker gjennom språkstimulering i hverdagen?

Jeg vil nå ut i fra funnene fra datamaterialet, det teoretiske rammeverket og drøftingen oppsummere oppgaven og besvare problemstillingen. Jeg har valgt å oppsummere hovedfunnene mine med utgangspunkt i mine fire forskningsspørsmål.

### **Hvilke tanker har informantene om språkvansker?**

Første hovedfunn omhandler språkvansker. Alle fire informantene mener at språkvansker er omfattende og et vanskelig begrep å beskrive. Det kommer tydelig frem at det er vansker med språkforståelsen og språkproduksjonen som bekymrer informantene mest, noe som er naturlig da forståelse og bruk av språket er av stor betydning for barnets mestring, trivsel og samspill med andre. Da språket kan være avgjørende for barnet, både nå og i fremtiden, er det viktig at bekymringen blir tatt opp så tidlig som mulig. At barnehagepersonalet snakker sammen i hverdagen, og undrer seg over barna sammen kan være utslagsgivende for å kunne oppdage barn som har språkvansker. Informantene forteller at de bruker kartlegging for å innhente mest mulig informasjon om det barnet mestrer og ikke mestrer. Lyngseth (2014, s. 311) understreker at målet med kartlegging er nettopp å innhente spesifikk informasjon om barnet. Hun presiserer videre at kartlegging er et overordnet begrep, og at observasjon, tester, foreldresamtale og utredning kommer innunder dette begrepet. Det kommer også frem i funnene at informantene setter strukturerte og ustrukturerte språkbobservasjoner, samtale med foreldrene og språktester høyt, når de er i prosessen med å tilrettelegge språkstimulering i hverdagen.

### **Hvilke tiltak vektlegger informantene som støttende for språkutviklingen hos barn med språkvansker?**

Andre hovedfunn dreier seg om språkstimulering og tiltakene som blir vektlagt som særlig støttende for barn med språkvansker. Det kommer tydelig frem fra alle fire informantene at de prøver å integrere språkstimulering i alle de uformelle hverdagssituasjonene. Haugestad (2014, s. 11) presiserer at språkstimulering skjer i de mange uformelle situasjonene i

hverdagen som for eksempel måltid, av- og påkledning, bleieskift etc. Samtlige av informantene fortalte at barn med språkvansker får muligheten til å delta i en språkgruppe, som et supplement til de språkstimulerende tiltakene i hverdagen. Dette på bakgrunn av at barn lærer best sammen og i samhandling med andre barn eller voksne. Noe som er i tråd med Gjems (2011, s. 21) som understreker at barn som bruker språk, vil lære språk. Ved sosial samhandling med andre tilegner barnet seg ord og barnet tilegner seg kunnskap om hvordan han eller hun kan uttrykke seg når hensikten er å formidle et budskap. Funnene viser at munnmotorikk, sanger, begrepslæring, rim og regler er tiltak som er særlig støttende for barn med språkvansker. Dette er tiltak som informantene bevisst bruker i de uformelle hverdagssituasjonene på hele barnegruppen, men spesielt benytter i situasjoner med barn som har språkvansker. På mange måter blir disse tiltakene ansett som forebyggende, da det blir primærforebygging for hele barnegruppen men sekundær- og tertiærforebygging for barn med språkvansker. Alle informantene fremhever at barn med språkvansker ofte tilegner seg tilleggsvansker, som vil være viktig å ta hensyn til når hverdagen skal tilrettelegges for barnet. Det kan være sosiale vansker, aggresjon og utagerende atferd, noe som bekreftes av Schølberg m.fl (2008, s. 25). Hun vektlegger at barn med språkvansker ofte har problemer med kommunikasjonen, og det kan føre til utagerende atferd når barnet ikke forstår andres måte å kommunisere på. Funnene kan tyde på at en dag i barnehagen består av mange hverdagssituasjoner som barnehagepersonalet har mulighet til å gjøre til språklig rike øyeblikk.

### **Hvilken erfaring har informantene med tidlig innsats som forebygging for språkvansker?**

Tredje hovedfunn omhandler temaet tidlig innsats. Informantene legger vekt på viktigheten av fokus på tidlig innsats, for å kunne ta tak i vansken på et tidlig tidspunkt for å unngå at vansken utvikler seg. Bjørnsrud og Nilsen (2012, s. 13) poengterer at tidlig innsats omfatter innsats på et tidlig tidspunkt i barnets liv samt å gå inn tidlig når vansken blir avdekt. Det kommer tydelig frem av funnene at tidlig innsats er det motsatte av «vente og se» holdningen som var rådende for noen år tilbake. Informantene fremhever at de ser på tidlig innsats som et verktøy for å forebygge språkvansker. Hagtvatn og Horn (2012, s. 564) belyser at hensikten med forebygging og forebyggende tiltak er å motvirke uheldig utvikling av vansker på sentrale utviklingsområder. Ved at barnehagepersonalet bevisst bruker hverdagssituasjonene til språkstimulerende tiltak, kan det bli forebygging for resten av barnegruppen. Det kan som tidligere nevnt innebære munnmotorikk, begrepslæring, sanger etc. Funnene viser at fokuset

på tidlig innsats har økt de siste årene, noe som har ført til at informantene og deres respektive barnehager bevisst arbeider med tidlig innsats. Hausstätter (2014, s. 41) trekker frem at prinsippet om tidlig innsats som strategi har fått økt oppmerksomhet de siste årene. Arbeidet med tidlig innsats vil i denne sammenhengen innebære blant annet kurs og planleggingsdager om temaet, på den måten kan barnehagepersonalet sikre at alle innehar samme forståelse og holdninger til tidlig innsats.

### **Hvordan innvirkning kan barnehagepersonalets kunnskap og kompetanse ha på arbeidet med språkvansker?**

Fjerde hovedfunn handler om barnehagepersonalets kunnskap og kompetanse. I følge informantene vil kunnskapen og kompetansen barnehagepersonalet innehar, være av stor betydning for å kunne støtte barn med språkvansker. Den teoretiske kunnskapen vil stort sett gjelde for de som er utdannet innen barnehagesektoren, men informantene påpeker også at assistentene har en enorm kunnskap på tross av at de ikke har noe formell utdanning å vise til. Når det gjelder kompetanse, viser funnene at faglig, relasjons- og handlingskompetanse er vesentlige i denne sammenhengen. To av informantene trekker frem spesialpedagogisk kompetanse som en viktig ressurs i arbeidet med språkvansker. Det står presisert i opplæringsloven under § 5 – 7 «Spesialpedagogisk hjelp før opplæringspliktig alder» at barn under opplæringspliktig alder som har særlig behov for spesialpedagogisk hjelp har rett til hjelp, og at hjelpen kan knyttes til barnehagen (Opplæringsloven, 1998).

Barnehagepersonalets bevissthet rundt den viktige voksenrollen, kommer tydelig frem i funnene som en viktig del av kunnskapen og kompetansen. I følge informantene innebærer det blant annet å være gode språklige forbilder. Det er i samsvar med Espenakk m.fl (2007, s. 72) som hevder at det er utslagsgivende at barnehagepersonalet er bevisst i sin rolle som språklige forbilder for barn. Spesielt for barn med språkvansker, vil det være essensielt at de voksne tilpasser språket sitt til deres nivå. Det kommer også frem at den viktige voksenrollen også omhandler å lede barna på rett vei når det gjelder språket samt å ta utgangspunkt i barnets indre motivasjon. Funnene viser til kompetanse også når det gjelder evnen til samarbeid både med foreldre og med andre instanser, og foreldresamarbeid sees på som et av de viktigste tiltakene for barn med språkvansker. Lyster (2014, s. 43) påpeker at siden det er foreldrene som har hovedansvaret for barnet, skal de så tidlig som mulig involveres i utredningen. Informantene uttrykker at de har gode opplevelser og erfaringer med foreldresamarbeidet, og at de ser på tidlig involvering av foreldrene som en selvfølge. Når det kommer til språkvansker, kan det i mange tilfeller være aktuelt å samarbeide med andre

instanser. I denne sammenhengen fortalte informantene at den nærmeste samarbeidspartneren er pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT). Eriksen og Halkier (2012, s. 97) påpeker at barnehagepersonalet er en del av et større system som har som felles mål å sikre barn en god oppvekst, og at det er mange faggrupper som arbeider med barn i barnehagen som for eksempel helsesøster og PPT. Funnene indikerer at det er noen utfordringer med et tverrfaglig samarbeid, og at informantene ønsker et tettere og nære samarbeid med instansene.

## **5.1 Avsluttende kommentar**

Jeg valgte i denne studien å benytte meg av et nokså lite utvalg av informanter, for å ha muligheten til å gå i dybden på forskningsområdene. Det resulterer i at det blir vanskelig å generalisere ut i fra mine funn. Imidlertid håper jeg at min masteroppgave og mine hovedfunn kan ha en nytteverdi for andre fagpersoner som arbeider med barn som har språkvansker. Dette blir av Stake og Trumbull (1982, s. 1 – 12) kalt for naturalistisk generalisering. Med bakgrunn i mine fire hovedfunn, er det grunn til å konkludere med at hvert enkelt funn vil utgjøre hver sin del av det store bildet, i tillegg til at hovedfunnene også vil ha en påvirkning på hverandre. Det vil for eksempel si at hvis barnehagen og foreldrene ikke samarbeider, så kan konsekvensen være at språkstimuleringen barnet mottar i barnehagen, ikke samsvarer med språkstimuleringen barnet mottar i hjemmet. Det vil med andre ord indikere at alle delene blir sett på som viktige for å kunne gi barn med språkvansker et helhetlig tilbud i barnehagen. Hovedfunnene viser tydelig at alle fire informantene mener at arbeidet med språk er viktig, og at barn med språkvansker er et omfattende område.

Det kommer frem at informantene har fokus på munnmotorikk, musiske aktiviteter og begrepslæring som støttende språkstimulerende tiltak for barn med språkvansker. De forteller også at det er essensielt at barnet mottar hjelp og støtte tidlig, og vektlegger tidlig innsats som et verktøy for forebygging av språkvansker. Informantene uttrykker en positiv innstilling til observasjon og kartlegging for å kunne oppdage og samtidig legge til rette for barnet på best mulig måte. I de fire respektive barnehagene er det stort fokus på å integrere språkstimulering i hverdagssituasjonene. Med bakgrunn i dette i tillegg til at informantene refererte til hvordan hele personalgruppen arbeider, valgte jeg å bruke betegnelsen barnehagepersonalet i min problemstilling. Jeg anser det som grunnleggende hele barnehagepersonalet er involvert og aktive i arbeidet med språkvansker. Hovedfunnene belyser også barnehagepersonalets kunnskap og kompetanse, evne til samarbeid samt bevissthet rundt den viktige voksenrollen som avgjørende for å kunne støtte barn med språkvansker.

Det er dog noen utfordringer knyttet til denne tematikken, spesielt ressursbruk og tidsperspektivet i en travel og hektisk barnehagehverdag. Det vil være av stor betydning at barnehagepersonalet ser på språkstimulering som en naturlig del av hverdagssituasjonene, i stede for å tenke at arbeidet skal komme som et supplement til alt det andre. Altså at barnehagepersonalet innehar et sosiokulturelt syn på språk, slik at tankegangen er at barn som bruker språket lærer språket (Gjems 2011, s. 21). Med bakgrunn i hovedfunnene, vil det være utslagsgivende at barnehagepersonalet ser viktighetene av alle fire hovedfunnene for å kunne støtte barn med språkvansker gjennom språkstimulering i hverdagen.

### **5.3 Fremtidig forskning**

Hvis det hadde vært aktuelt å forske videre på temaet, ville det vært interessant å gjøre en undersøkelse med et større utvalg av informanter. En kvantitativ undersøkelse med bruk av spørreskjema for å nå ut til flere, kunne ha vært en spennende vinkel på oppgaven. En annet metodevalg kunne vært kvalitativ observasjon, der utvalget hadde vært barn med språkvansker som mottar spesialpedagogisk hjelp og har enkeltvedtak. Det kunne samtidig vært interessant å forske på hvordan overgangen fra barnehage til skolen er for barn med språkvansker, hvordan støtte de mottar fra lærere og hvordan de klarer seg når det stilles andre og nye krav. Forskning på dette temaet kunne bidratt til økt kompetanse hos barnehagepersonalet, lærere og spesialpedagoger om hvordan de kan støtte barn med språkvansker, enten gjennom språkstimulering i hverdagen eller andre aktuelle metoder.



## 6.0 Referanseliste

- Bele, I. V. (2008). Tilnærminger til språkvansker og læring – språk og makt. I I. V. Bele. (red.). *Språkvansker. Teoretiske perspektiver og praktiske utfordringer*. (s. 9 – 31). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Bishop, D. V. & Leonard, L. B. (2000). *Speech and language impairments in children. Causes, Characteristics, Intervention and Outcome*. New York: Psychology Press Ltd.
- Bjerkan, K. M. (2005). Fonologi. I K. E. Kristoffersen., H. G. Simonsen., & A. Sveen. (red.) *Språk. En grunnbok*. (s.198 - 218). Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Bjørnsrud, H., & Nilsen, S. (2012). Tidlig innsats i en kultur for læring. I H. Bjørnsrud., & S. Nilsen. (red.). *Tidlig innsats - bedre læring for alle?* (s. 11 – 19). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Bloom, L. & Lahey, M. (1978). *Language Development and Language Disorders*. New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Bruner, J. (1983). *Child`s talk. Learning to Use Language*. Oxford: Oxford University Press.
- Buli-Holmberg, J. (2012). Tidlig innsats og forebyggende arbeid i barnehagen. I H. Bjørnsrud., & S. Nilsen. (red.). (s. 71 – 85). *Tidlig innsats - bedre læring for alle?* Oslo: Cappelen Damm AS.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry & research design. Choosing Among Five Approaches*. London: Sage Publications, Inc.
- Dalland, O. (2012). *Metode og oppgaveskriving*. (5 utgave). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode. En kvalitativ tilnærming*. (2 utgave). Oslo: Universitetsforlaget.
- Dalen, M. og Tangen, R. (2012). Barnehagens og skolens samarbeid med foreldre til barn og unge med spesielle behov. I E. Befring., & R. Tangen.(red.). *Spesialpedagogikk*. (5 utgave). (s.220 – 237). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Drugli, B. M. (2008). *Barn som vekker bekymring*. (2 utgave). Cappelen Damm AS.

- Eriksen, E. K & Halkier, L. (2012). *Utviklingsstøtte til barn i barnehagen*. Oslo: Kommuneforlaget AS.
- Espenakk, U., Frost, J., Høigård, B., Klem, M., Monsrud, M.-B., Ottem, E., (...) Utgård, T. (2007). *Språkveilederen*. Bredtvet kompetansesenter.
- Geertz, C. (1973). *The Interpretation of Cultures*. New York: Basic Books.
- Gjems, L. (2011). Innledningskapittel. I L. Gjems., & G. Løkken.(red). *Barns lærings om språk og gjennom språk. Samtaler i barnehagen*.(s. 12 – 35). Cappelen Damm AS.
- Groven, B. (2013). *Spesialpedagogen i endringstider*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Hagtvet, E.B.(2004). *Språkstimulering. Tale og skrift i førskolealderen*. (2.utgave). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Hagtvet, B. E., & Horn, E. (2012). Tidlig forebyggende innsats med fokus på språket. I E. Befring., & R. Tangen. (red.) *Spesialpedagogikk*. (5 utgave). (s.563-588). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Hansen, B, R. (2003). Innledning. I D. N. Stern.(red.). *Spedbarnets interpersonlige verden*. (s.9 – 26). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS. Oversatt av: Øystein Randers-Pehrson.
- Haugen, R. (2008). Hva er sosiale og emosjonelle vansker? I R. Haugen. (red.). *Barns og unges læringsmiljø 3 – med vekt på sosiale og emosjonelle vansker*. (s. 15 – 42). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Haugstad, O. (2014). *Språk og skriftspråk-stimulerende aktiviteter i barnehagen*. Kristiansand: Pedagogisk forlag.
- Hausstätter, S, R. (2014). Tidlig innsats som systematisk strategi i barnehagen. I B. I. B. Hvidsten. (red.). *Spesialpedagogikk i barnehagen*. (s. 41 – 51). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Helland, S. (2012). Spesialpedagogisk arbeid i barnehagen. I E. Befring., & R. Tangen. (red.) *Spesialpedagogikk*. (5 utgave). (s.594-609). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Hjardemaal, F. (2011). Vitenskapsteori. I T. A. Kleven. (red) *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. (2 utgave). (s. 179 – 221). Oslo: Unipub.

- Hollung-Møllenberg, L. (2010). *Forekomst av språkvansker hos barn*. (nr. 7). Oslo: Tidsskrift for Norsk Psykologforening.
- Høigård, A.(2013). *Barns språkutvikling – muntlig og skriftlig*. (3 utgave). Oslo: Universitetsforlaget.
- Høigård, A., Mjør, I. og Hoel, T. (2009). *Temahefte om språkmiljø og språkstimulering i barnehagen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Jakobsen, I, D. (2005). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode*.(2 utgave). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Johannessen, A., Tufte, P. A., & Christoffersen, L. (2010). *Inntroduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*.(4. utgave). Oslo: Abstrakt Forlag.
- Kjølass, J. H. (2001). *Språk og kommunikasjonsvansker. Språkvitenskapelig tenkning i det spesialpedagogiske fagfeltet*. Tromsø: Eureka forlag.
- Kleven, T. A. (2011). *Forskning og forskningsresultater*. I T. A. Kleven., F. Hjørdemaal., & K. Tveit.(red.). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering*.(2. utgave). (s. 9 – 27). Oslo: Unipub.
- Kristoffersen, K. E. (2005). *Hva er språk?* I K. E. Kristoffersen., H. G. Simonsen., & A. Sveen.(red.) *Språk. En grunnbok*. (s.17-34). Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Krogstad, A. (2013). *De yngste barnas språk*. I S. Haugen., G. Løkken., & M. Røthle, M.(red.). *Småbarnspedagogikk - Fenomenologiske og estetiske tilnærminger*. (2.utgave). (s. 102 – 116). Cappelen Damm AS.
- Kunnskapsdepartement (2009). *NOU 2009: 18. Rett til læring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kvale, S., & Brinkmann, S.(2009). *Det kvalitative forskningsintervjuet*. (2. utgave). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Lervåg, M, M., og Lervåg, A. (2014). *Språklig utvikling hos barn fra null til fem år*. I M.B. Drugli., V. Glaser., & I. Størken. (red. ). *Utvikling, lek og læring i barnehagen. Forskning og praksis*. (s. 167 – 188). Bergen: Vigmstad & Bjørke AS.

- Lian, A., & Ottem, E. (2008). Spesifikke språkvansker II: Teori og empiri i kognitiv psykologisk forskning. I I. V. Bele.(red.). *Språkvansker. Teoretiske perspektiver og praktiske utfordringer.*(s. 43 – 58.). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Lie, B. (2014). Språkvansker hos førskolebarn. I V. D. Nilsen.(red.). *Spesialpedagogisk hjelp i barnehagen.* (s. 182 – 196). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Lind, M., Moen, I., Uri, H., & Bjerkan, K.M. (2000). Lingvistikk og språkpatologi. I M. Lind., I. Moen., H. Uri., & K.M, Bjerkan. (red.). *Ord som ikke vil. Innføring i språkpatologi.*(s. 13 – 95). Oslo: Novas Forlag.
- Lyngseth, E. (2014). Forebyggende muligheter i barnehagen gjennom kartlegging og tidlig innsats. I M.B. Drugli., V. Glaser., & I. Størken. (red.). *Utvikling, lek og læring i barnehagen.* Forskning og praksis. (s. 307 – 323). Bergen: Vigmostad & Bjørke AS.
- Lyster, S. A H. (2014). Språk- og talevansker hos barnehagebarna - et avhjelpende og forebyggende perspektiv. I B. I. B. Hvidsten.(red.). *Spesialpedagogikk i barnehagen.* (s.203-228). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Meld. St. 18. (2010 – 2011). *Læring og fellesskap. Tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov.* Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Moen, T & Karlsdottir, R. (2011). Innledning. I T. Moen., & R. Karlsdottir. (red.). *Sentrale aspekter ved kvalitativ forskning.* (s. 9 – 14). Trondheim: Tapir Akademiske Forlag.
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological Research Methods.* London: SAGE Publications.
- Mørland, B. (2014). Barnehagen – en del av det profesjonelle støtte- og hjelpeapparatet. I P. Sjøvik. (red.). *En barnehage for alle. Spesialpedagogikk i førskolelærerutdanningen.*(3 utgave).(s. 81 – 100). Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora. (2010, Juli 7). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, jus og humaniora.* Oslo: Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora.
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier – den skrivende forskeren.* Oslo: Universitetsforlaget.
- Nilsen, V, D. (2014). Samarbeid i barnehagen. I V. D. Nilsen.(red.). *Spesialpedagogisk hjelp i barnehagen.* (s. 32 – 54). Oslo: Cappelen Damm AS.

- Nilsen, V og Vogt, A. (2008). Samarbeid om behandling eller tiltak. I R. Haugen.(red.). *Barns og unges læringsmiljø 3 – med vekt på sosiale og emosjonelle vansker.* (s. 271 – 304). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Opplæringsloven. (1998, November). Hentet Mai 2015 fra LOV-1998-07-17-61:  
<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Ottem, E. & Lian, A. (2008). Spesifikke språkvansker 1. I I. V. Bele. (red.). *Språkvansker. Teoretiske perspektiver og praktiske utfordringer.* (s. 31 – 42). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Palsdottir, H, (2008). *Språkglede i barnehagen. Lek med språk, tekst og kommunikasjon.* Oslo: Kommuneforlaget AS.
- Pettersvold, M., og Østrem, S. (2012). *Mestrer, mestrer ikke – jakten på det normale barnet.* Oslo: Res Publica.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier.* (2 utgave). Oslo: Universitetsforlaget.
- Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver.(2011). Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Ringdal, K. (2013). *Enhet og mangfold. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode.*(3 utgave). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Rygvoid, A.-L. (2012). Språkvansker hos barn. I E. Befring., & R. Tangen.(red.). *Spesialpedagogikk.* (5 utgave). (s. 323-337) Oslo: Cappelen Damm AS.
- Røkenes, O, H., & Hanssen, P, H. (2012). *Bære eller breste. Kommunikasjon og relasjon i arbeid med mennesker.* (3 utgave). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke
- Schjølberg, S., Lekhal, R., Wang, M,V., Zambrana, I, M., Mathiesen, K, S., Magnus, P., & Roth, C. (2008). *Forsinket språkutvikling. En foreløpig oversikt basert på data fra Den norske mor og barn undersøkelsen.* Nydalen: Nasjonalt folkehelseinstitutt.
- Sjøvik, P. (2014). Språk- og samspillsvansker hos barn i førskolealderen. I P. Sjøvik. (red.). *En barnehage for alle. Spesialpedagogikk i førskolelærerutdanningen.* (3. utgave). (s.172 – 203). Oslo: Universitetsforlaget AS.

- Solli, K. A. (2012). Inkludering i barnehagen i lys av forskning. I A. L. Arnesen. (red.). *Inkludering. Perspektiver i barnehagefaglige praksiser.* (s. 34 – 54). Oslo: Universitetsforlaget.
- Stake, R. E. & Trumbull, D. (1982). Naturalistic generalization. *Review Journal of Philosophy and Social Science*, 7, (1), (s. 1 – 12)
- St. meld. Nr. 16. (2006 – 2007). ... og ingen sto igjen. *Tidlig innsats for livslang læring.* Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- St.meld. nr. 41. (2008-2009). *Kvalitet i barnehagen.* Oslo: Kunnskapsdepartementet
- Tetzchner, S, V., Feilberg, J., Hagtvet, B., Martinsen, H., Mjaavatn, P, E., Simonsen, H, G., & Smith, L. (1933). *Barns språk.* (2 utgave). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode.* ( 4 utgave). Bergen: Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2012). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis.* (2 utgave). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Uri, H. (2000). Syntaks. I M. Lind., H. Uri., I. Moen., & K. Bjerkan. (red.). *Ord som ikke vil innføring i språkpatologi.* (s.150 – 194). Oslo: Novus forlag
- Vedeler, L. (2000). *Observasjonsforskning i pedagogiske fag. En innføring i bruk av metoder.* Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Vygotsky, L, S. (1978). *Mind in society. The Development of Higher Psychological Processes.* London: Library of Congress Cataloging in Publication Data.
- World Health Organization.(2015). Den internasjonale statistiske klassifikasjonen av sykdommer og beslektede helseproblemer (ICD-10). Hentet Mai 2015 fra Helsedirektoratet:  
<https://finnkode.helsedirektoratet.no/#|icd10|ICD10SysDel|-1|flow>
- Wormnæs, O. (1984). *Vitenskapsfilosofi.* (2 utgave). Drammen: Gyldendal Norsk Forlag AS.

## **7.0 Vedlegg**

### **7.1 Intervjuguide**

# **Intervjuguide masteroppgaven**

*Hvordan kan barnehagepersonalet støtte barn med språkvansker gjennom språkstimulering i hverdagen?*

#### **Forskningsspørsmål:**

Hvilke tanker har informantene om språkvansker?

Hvilke tiltak vektlegger informantene som støttende for språkutvikling hos barn med språkvansker?

Hvordan erfaring har informantene med tidlig innsats som forebygging for språkvansker?

Hvilken innvirkning kan barnehagepersonalets kunnskap og kompetanse ha på arbeidet med språkvansker?

#### **Generelle opplysninger:**

Hvilken stilling har du i barnehagen?

Hvilken utdanning har du?

Eventuell videreutdanning?

Hvor mange år har du jobbet i barnehagesektoren?

Hvilken type barnehage jobber du i og hvilken avdeling / base?

Har deres barnehage språk som satsningsområdet?

Hvis ja, siden når?

Hvis nei, hvilket satsningsområde har dere?

## **Språkvansker:**

Språkvansker er et stort tema med mange forskjellige definisjoner. Hva legger du i begrepet?

Mange barnehager har retningslinjer de følger når de mistenker at et barn har språkvansker.

Hvilke retningslinjer har dere i deres barnehage?

Hvilke tegn vekker bekymring hos deg når det gjelder barnets språkutvikling?

Hvilken type språkvanske vekker størst bekymring hos deg og hvorfor?

Hvilke kartleggingsverktøy bruker dere i deres barnehage?

For eksempel TRAS, ALLE MED, Askeladden

Hvilke observasjonsverktøy bruker dere i deres barnehage?

For eksempel systematisk / usystematisk, deltagende / ikke deltagende

Hvem foretar observasjon og kartlegging av barnet dere mistenker har en språkvanske?

Hvilke type språkvanske er mest fremtredende hos barna i deres barnehage?

Hvilke tiltak setter dere i gang når dere mistenker at et barn har en språkvanske?

Eventuelt etter at det viser seg at barnet har en språkvanske?

Hvilke tiltak vektlegger du som støttende for språkutvikling hos barn med språkvansker?

Hvilke tilleggsvansker tenker du er mest fremtredende hos et barn med språkvansker?

## **Tidlig innsats:**

Tidlig innsats er et omfattende begrep som kan forstås på mange måter. Hva legger du i begrepet?

Hvilke tanker har du om tidlig innsats som et ledd for å forebygge språkvansker hos barn?

Hvordan jobber dere med tidlig innsats i deres barnehage?

Hva mener du er viktig i arbeidet med tidlig innsats?



## **Forebygging:**

Hva legger du i begrepet språkstimulering?

Hvilke tiltak har dere i deres barnehage for å forebygge språkvansker?

Kan du fortelle litt om hvordan dere planlegger språkstimulering for barnegruppen?

Kan du fortelle litt om hvordan dere planlegger språkstimulering for barn med språkvansker?

Kan du fortelle litt om prosessen som skjer når dere planlegger språkstimulering for et spesifikt barn med en spesifikk språkvanske?

Hva vektlegger dere annerledes når dere planlegger språkstimulering for barn med språkvansker i forhold til barn med aldersadekvat språkutvikling?

## **Kunnskap og kompetanse:**

Hvordan er barnehagepersonalets kunnskap og kompetanse på området tidlig innsats?

Språkvansker? Barns språkutvikling?

Hvordan har du tilegnet deg denne kunnskapen og kompetansen?

## **Samarbeid:**

Kan du fortelle litt om hvordan barnehagepersonalet samarbeider med foreldrene hvis det er bekymring for barnets språkutvikling?

Hvilke instanser samarbeider barnehagen nærmest med?

Hvordan synes du samarbeidet fungerer?

## **Avslutning:**

Er det temaer jeg ikke har tatt med som du synes burde vært med?

Er det noe mer du vil fortelle?

Hvordan har det vært å være med på dette intervjuet?

## 7.2 Samtykkeerklæring

### Informasjonsbrev og samtykkeerklæring til deltakelse i forskningsprosjektet:

#### Språkvansker hos barn i barnehagen

**Bakgrunn:** Jeg studerer for tiden master i spesialpedagogikk ved Dronning Mauds Minne Høgskole og NTNU i Trondheim, og skal dette halvåret skrive min avsluttende masteroppgave.

For å finne ut av dette har jeg laget meg følgende problemstilling:

*Hvordan kan barnehagepersonalet støtte barn med språkvansker gjennom språkstimulering i hverdagen?*

**Informasjon:** Deltakelse i mitt forskningsprosjekt innebærer å delta på et intervju som vil vare ca. en time. Under intervjuet er det et ønske å benytte en lydopptaker dersom du som informant samtykker. Fokuset for dette intervjuet vil være dine tanker og erfaringer rundt språkstimulering i hverdagen og språkvansker hos barn. Alle personopplysninger i dette prosjektet vil bli behandlet konfidensielt, det er kun jeg som har tilgang til disse opplysningene. Datamaterialet jeg samler inn blir behandlet på en sikker måte, og blir oppbevart på min PC som er passord beskyttet. Datamaterialet i forskningsprosjektet vil bli publisert i anonymisert form, slik at ingen skal kunne spore opplysningene tilbake til deg eller din barnehage. Prosjektet skal etter planen avsluttes 10.06.2015, og innen den tid er alle lydopptak og transkripsjoner slettet.

Det er frivillig deltakelse på dette forskningsprosjektet og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn.

Dersom det er noen spørsmål til prosjektet, kan du gjerne ta kontakt med meg på telefon: 979 68 272 eller med min veileder Else Johansen Lyngseth på telefon: 994 64 095.

Forskningsetiske retningslinjer blir fulgt i dette forskningsprosjektet. Forskningsprosjektet er meldt inn til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Med vennligst hilsen

Helene Øyhus - Masterstudent i spesialpedagogikk ved DMMH og NTNU.

# **Samtykke til deltakelse i forskningsprosjektet**

**Jeg har mottatt informasjon om studien og er villig til å delta i forskningsprosjektet**

---

**(Signer ved navn på prosjektdeltaker og dato)**

### **7.3 Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste AS (NSD)**

Hei

Viser til telefonsamtale med Helene Øyhus i dag.

Aller først beklager vi sein tilbakemelding på endringsmeldingen.

Vi tar til orientering og registrerer at i stedet for spørreskjemaundersøkelse til 150 ansatte i barnehager, gjennomføres i stedet for intervju med 4 ansatte. Personvernombudet har mottatt informasjonsskriv og intervjuguide, og vi finner skrivet tilfredsstillende.

Denne tilbakemeldingen må ses i sammenheng med vår godkjenning 20/2-2015.

Vennlig hilsen

Lis Tenold

Spesialrådgiver

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS

Personvernombud for forskning

Harald Hårfagres gate 29, 5007 BERGEN



Hans Petter Ulleberg  
Pedagogisk institutt NTNU

7491 TRONDHEIM

Vår dato: 20.02.2015

Vår ref: 41497 / 3 / LT

Deres dato:

Deres ref:

#### TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 08.01.2015. Meldingen gjelder prosjektet:

41497	<i>Tidlig innsats i forhold til språkvansker hos barn i barnehagen</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>NTNU, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Hans Petter Ulleberg</i>
<i>Student</i>	<i>Helene Øyhus</i>

Etter gjennomgang av opplysninger gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon, finner vi at prosjektet ikke medfører meldeplikt eller konsesjonsplikt etter personopplysningslovens §§ 31 og 33.

Dersom prosjektopplegget endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for vår vurdering, skal prosjektet meldes på nytt. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>.

Vedlagt følger vår begrunnelse for hvorfor prosjektet ikke er meldepliktig.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Lis Tenold

Kontaktperson: Lis Tenold tlf: 55 58 33 77

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Helene Øyhus Helene\_\_90@hotmail.com

## Personvernombudet for forskning



### Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 41497

Det foreliggende prosjektet er en melding for en spørreskjemaundersøkelse til ansatte i barnehager. Det blir gitt skriftlig informasjon om prosjektet. Samtykke er ensbetydende med returnering av spørreskjema.

Det er personvernombudets vurdering at det fra spørreskjemaundersøkelsen ikke samles inn og registreres opplysninger som direkte eller indirekte kan identifisere den enkelte ansatte. Spørreskjemaet er heller ikke merket med et id. nr. som viser til en identifiserbar navneliste eller liste med navn på barnehager.

På bakgrunn av dette finner personvernombudet at prosjektet ikke er omfattet av meldeplikt all den tid den beskrevne prosedyren følges og undersøkelsen gjennomføres anonymt.